

Revista **a** EVOLUÇÃO

ISSN 2675-2573

Ano I - nº 6 | Jul/2020 | ISSN 2675-2573

NINGUÉM ESTUDA OU SE FORMA APENAS PARA O AUTOBENEFÍCIO. TODA FORMAÇÃO TEM BENEFÍCIOS INDIVIDUAIS E SOCIAIS.

MANUEL FRANCISCO NETO

ENTREVISTA

DESTAQUES

AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS

Profa. Me. Veneranda Rocha de Carvalho

O ASSÉDIO MORAL NO SERVIÇO PÚBLICO DECORRENTE DA ÁREA EDUCACIONAL: IMPLICAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS

Profa. Tatiana Kelian Kiseleff Tabellione

DA MUDANÇA DE PARADIGMAS AO ENCANTAMENTO

Profa. Esp. Ana Paula de Lima

Kelynn Midori Alves



A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

www.primeiraevolucao.com.br

Revista **EVOLUÇÃO**

Ano I - nº 6 Julho de 2020 - ISSN 2675-2573

Editor Responsável:

Antônio R. P. Medrado

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Isac Pereira dos Santos
Ivete Irene dos Santos
José Roberto Lemela
Manuel Francisco Neto (Angola)
Thais Thomaz Bovo
Veneranda Rocha de Carvalho
Vilma Maria da Silva

Organização:

Thaís Thomaz Bovo
Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS)

Alessandra de Almeida Borges
Alessandro Rodrigues da Costa
Ana Paula Martins
Andréa Cristina de Souza Silva
Angela Veiga Zanetti de Sylos
Daniela Mendes Ferreira
Edgleid Sales Braga Bernardo
Eliana Alves Teixeira
Fernando Henrique Silva Abreu
Iolanda Aparecida dos Santos
Iolanda Oliveira de Sousa
Juliana de Almeida Carvalho Silva
Katieanne Cristina Dos Santos Palitot
Lilian Muller da Silva
Manuel Francisco Neto
Maria das Graças de Negreiros Queiroz

Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Marta de Andrade Barros
Mércia Maria Alves
Nair Dias Ramos
Normanildes Santos Rocha Ribeiro
Regina da Silva Agostinho e
Renato Souza de Oliveira Carvalho
Renata Silvério Ventura
Rita de Cássia Ferreira de Souza Siqueira
Roseli Aguilera Yoshizaki
Silvana Ruiz Barbeiro
Sueli Maria de Souza Antoniette
Tatiana Kelian Kiseleff Tabellione
Thaís Thomaz Bovo
Vanessa Izidorio de Arruda Domingues
Veneranda Rocha de Carvalho

Editor Responsável:

Antônio R. P. Medrado

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima

Isac dos Santos Pereira

Ivete Irene dos Santos

José Roberto Lemela

Manuel Francisco Neto (Angola)

Thaís Thomas Bovo

Veneranda Rocha de Carvalho

Vilma Maria da Silva

Com. de Avaliação e Leitura:

Profa. Esp. Ana Paula de Lima

Profa. Dra. Denise Mak

Prof. Me. Isac dos Santos Pereira

Profa. Me. Ivete Irene dos Santos

Profa. Me. Jaqueline Oliveira

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara

Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

Profa. Me. Veneranda Rocha de Carvalho

Edição, Web-edição e projetos:

Antonio R. P. Medrado

José Roberto Lemela

Lee Anthony Medrado

Patrícia Martins da Silva Rede

Contatos

Tel. (11) 98031-7887

Whatsapp: (11) 99543-5703

primeiraevolucao@gmail.com

<https://primeiraevolucao.com.br>

Rua Areias, 131- Bl. G - Apt. 41

08151-602 - São Paulo-SP - Brasil

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Publicada por:

Edições
Livro Alternativo

A revista **PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial criado pela Edições Livro Alternativo para auxiliar professores(as) a publicarem suas pesquisas, estudos, vivências ou relatos de experiências.

O corpo editorial da revista é formado por professores, especialistas, mestres e doutores que atuam na rede pública de ensino, e por profissionais do livro e da tecnologia da informação.

PROPÓSITOS:

Rediscutir, repensar e refletir sobre os mais diversos aspectos educacionais com base nas experiências, pesquisas, estudos e vivências dos profissionais da educação;

Proporcionar a publicação de livros, artigos e ensaios que contribuam para a evolução da educação e dos educadores(as);

Possibilitar a publicação de livros de autores(as) independentes;

Promover o acesso, informação, uso, estudo e compartilhamento de softwares livres;

Incentivar a produção de livros escritos por professores e autores independentes.

PRINCÍPIOS:

O trabalho voltado (principalmente) para a educação, cultura e produções independentes;

O uso exclusivo de softwares livres na produção dos livros, revistas, divulgação, palestras, apresentações etc desenvolvidas pelo grupo;

A ênfase na produção de obras coletivas de profissionais da educação;

Publicar e divulgar livros de professores(as) e autores(as) independentes e/ou produções marginais;

O respeito à liberdade e autonomia dos autores(as);

O combate ao despotismo, ao preconceito e à superstição;

O respeito à diversidade.

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais.

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – n. 6 (jul. 2020). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2020.

304p. : il. color

Bibliografia

Mensal

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

ISSN 2675-2573 (on-line)

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 370

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

www.primeiraevolucao.com.br

05 APRESENTAÇÃO

Thaís Thomaz Bovo

09 HOMENAGEM

Manuel Francisco Neto

15 REFLETINDO SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

DA MUDANÇA DE PARADIGMAS AO ENCANTAMENTO

19 ENTREVISTA

302 POIESIS

ARTIGOS

- | | | | |
|---|-----|--|-----|
| 1. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
<i>Alessandra de Almeida Borges</i> | 27 | 17. IMPORTÂNCIA DA PSICOEDUCAÇÃO NO ENFRENTAMENTO DA COVID-19 EM LUANDA-ANGOLA
<i>Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco</i> | 179 |
| 2. O CORPO COMO INSTRUMENTO DO FAZER MUSICAL
<i>Alessandro Rodrigues da Costa</i> | 35 | 18. CONCEPÇÕES TEÓRICAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E O PROFESSOR DE INGLÊS
<i>Marta de Andrade Barros</i> | 193 |
| 3. O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LITERATURA INDÍGENA: SALA DE LEITURA E BIBLIODIVERSIDADE
<i>Ana Paula Martins</i> | 45 | 19. A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
<i>Mércia Maria Alves</i> | 201 |
| 4. A HISTÓRIA DA NEUROPSICOEDUCAÇÃO NO BRASIL E SUAS MODALIDADES DE ATUAÇÃO
<i>Andréa Cristina de Souza Silva</i> | 57 | 20. PROCESSO DE ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO AFETO
<i>Nair Dias Ramos</i> | 209 |
| 5. A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA
<i>Angela Veiga Zanetti de Sylos</i> | 67 | 21. PERCEPÇÕES CONCEITUAIS DA DISCIPLINA DE ARTE NO BRASIL
<i>Normanildes Santos Rocha Ribeiro</i> | 217 |
| 6. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL
<i>Daniela Mendes Ferreira</i> | 79 | 22. AS TECNOLOGIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL
<i>Regina da Silva Agostinho Renato Souza de Oliveira Carvalho</i> | 221 |
| 7. A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
<i>Edgleid Sales Braga Bernardo</i> | 85 | 23. A VISÃO DE “PIAGET” SOBRE O LÚDICO NA APRENDIZAGEM INFANTIL
<i>Renata Silvério Ventura</i> | 229 |
| 8. O USO DA INTERNET NAS PRÁTICAS DIDÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I
<i>Eliana Alves Teixeira</i> | 99 | 24. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULO NAS ESCOLAS
<i>Rita de Cássia Ferreira de Souza Siqueira</i> | 237 |
| 9. GESTÃO PÚBLICA E SUA ATUAÇÃO NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
<i>Fernando Henrique Silva Abreu</i> | 107 | 25. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO REGULAR: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS
<i>Roseli Aguilera Yoshizaki</i> | 241 |
| 10. A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL
<i>Iolanda Aparecida dos Santos</i> | 115 | 26. O PAPEL DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
<i>Silvana Ruiz Barbeiro</i> | 249 |
| 11. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS LÚDICAS - A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
<i>Iolanda Oliveira de Sousa</i> | 123 | 27. POSSIBILIDADES DE EXPLORAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO
<i>Sueli Maria de Souza Antoniette</i> | 259 |
| 12. EDUCAÇÃO, TRANSMISSÃO, CULTURA, PSICANÁLISE E CANTIGAS: Uma proposta para a Educação Inclusiva
<i>Juliana de Almeida Carvalho Silva</i> | 131 | 28. O ASSÉDIO MORAL NO SERVIÇO PÚBLICO DECORRENTE DA ÁREA EDUCACIONAL: IMPLICAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS
<i>Tatiana Kelian Kiseleff Tabellione</i> | 267 |
| 13. O QUE DEVEMOS SABER SOBRE PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
<i>Katianne Cristina Dos Santos Palitot</i> | 141 | 29. ARTE TELEMÁTICA NAS ESCOLAS: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA NO ÂMBITO ESCOLAR
<i>Thaís Thomaz Bovo</i> | 277 |
| 14. COMO DESENVOLVER O HÁBITO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
<i>Lilian Muller da Silva</i> | 151 | 30. TRANSORNOS DE APRENDIZAGEM
<i>Vanessa Izidorio de Arruda Domingues</i> | 289 |
| 15. PERFIL DO PROFESSOR E OS DESAFIOS ATUAIS NO ENSINO REMOTO E APRENDIZAGEM
<i>Manuel Francisco Neto</i> | 157 | 31. AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS
<i>Veneranda Rocha de Carvalho</i> | 293 |
| 16. O GESTOR COMO LIDERANÇA NA ESCOLA DEMOCRÁTICA
<i>Maria das Graças de Negreiros Queiroz</i> | 167 | | |



A AMPLIAÇÃO DAS DESIGUALDADES NO BRASIL A PARTIR DA PANDEMIA

A crise do coronavírus atingiu o Brasil há alguns meses e já deixou bastante claro que o número de mortes entre os ricos e os pobres é divergente. Esse fator revela que estamos vivenciando um período de grande desigualdade social e econômica, ainda mais ampliada a partir da propagação do vírus pelas comunidades, periferias e interiores do Brasil, atingindo grupos que, muitas vezes, não conseguem sequer seguir as recomendações básicas de higiene, permanência em casa e distanciamento social, o que evidencia o abismo entre as classes sociais e que, infelizmente, têm sido aceitas por uma grande parcela da sociedade e de instituições do Estado.

Do mesmo modo, é possível dizer que a educação também vem sofrendo com essas heterogeneidades, uma vez que, a partir do decreto de distanciamento social, as atividades escolares passaram a acontecer de maneira remota.

Assim, o que vemos, de fato, é que os estudantes das redes privadas continuam estudando normalmente, de maneira remota, sendo amparados por uma série de plataformas e aplicativos, não havendo para eles grandes dificuldades no tocante ao acesso via internet e, desse modo, ao conhecimento.

Estando na contramão de tudo o que foi apresentado, as redes públicas têm se mostrado despreparadas, em sua maioria, uma vez que há uma grande dificuldade, por parte dos estudantes, para acessarem à rede e conseguirem realizar as atividades disponibilizadas nas plataformas. Por exemplo, para as crianças, jovens e adultos das comunidades mais pobres, que têm dificuldades de acesso até mesmo à alimentação, como garantir o acesso à internet? O que deveria ocorrer eram políticas públicas de qualidade, capazes de destinar uma verba a essas famílias, garantindo-lhes subsistência, além de um equipamento apropriado e do acesso gratuito à internet, mas não é o que vemos por aí, infelizmente.

Diante de todas as questões supracitadas, com famílias, estudantes e instituições que não conseguem dar conta da promoção da educação a distância, nota-se uma certa pressão de alguns setores da sociedade pelo retorno das atividades presenciais de ensino. No entanto, o retorno, num momento como esse, mostra-se bastante precipitado, haja vista que levaria à ampliação da propagação do vírus, agravando o cenário atual. A preocupação elementar deve ser a luta pela conservação da vida e da saúde de todos, o que já exige grandes esforços de toda a sociedade.

No âmbito escolar, é necessário que todos estejam atentos a práticas efetivas de acolhimento, tanto agora quanto no momento do retorno, que devem ser ofertadas aos estudantes, aos professores e aos profissionais de educação, de modo geral, que passam por profundos abalos emocionais provocados pelo luto ou pelas dificuldades de lidar com mudanças tão bruscas em suas formas de viver.

Outro ponto relevante é que haja uma política pública que garanta a alimentação das crianças, jovens e adultos que frequentam as escolas públicas, além do acesso pleno às aulas remotas, de modo que todos aprendam e que ninguém seja excluído do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo a educação atrelada à vida, e não distante dela, é preciso notar que ela, além de garantir a aquisição de conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados, tem como função também a promoção da socialização, do respeito às diversidades, da convivência, da inclusão, da solidariedade e de uma perspectiva crítica e reflexiva acerca do mundo.

Assim sendo, é preciso que lembremos que há muita aprendizagem no contexto em que estamos inseridos, tratando-se, portanto, de aprendizagens significativas que poderão colaborar para a ressignificação do papel da escola no século XXI.

Thaís Thomaz Bovo



Doutora e mestra em Estética e História da Arte pela Universidade de São Paulo. Historiadora, pedagoga e licenciada em Artes Visuais. Professora de Arte na Prefeitura de São Paulo.

Edições
Livro Alternativo

DE PROFESSORES/AS PARA PROFESSORES/AS

Conheça nossos livros e projetos

EDIÇÕES LIVRO ALTERNATIVO

De Professores para Professores

[INÍCIO](#) [LIVRARIA](#) [QUEM SOMOS](#) [CONTATO](#) [SOFTWARE LIVRE](#)

PUBLICANDO DE PROFESSORES (AS) <https://livroalternativo.com.br>

A EDUCAÇÃO POR QUEM A VIVE!

Venha fazer parte deste maravilhoso time de professores(as) autores(as)

SAIBA MAIS

SOBRE NÓS



Escreva

Artigo ou ensaio



Publique

Em livro impresso



Evolua

Contribuindo com suas
pesquisas

PUBLIQUE COM QUEM ENTENDE DE LIVROS E DE EDUCAÇÃO



Prof. Dr. Manuel Francisco Neto



HOMENAGEM

MANUEL FRANCISCO NETO



NINGUÉM ESTUDA OU SE FORMA APENAS PARA O AUTOBENEFÍCIO. TODA FORMAÇÃO TEM BENEFÍCIOS INDIVIDUAIS E SOCIAIS.

É professor do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) Luanda-Angola desde 1996. Com uma experiência profissional de 26 anos em prol do ensino superior até a data presente lecionando as cadeiras de (i) História da Psicologia, (ii) Avaliação e

Intervenção Psicológica (iii) Prática Pedagógica I e II e (iv) Orientador de Trabalhos de Fim de Curso.

O interesse pela arte de ensinar começou em 1965, quando ainda tinha 7 anos na primeira classe, na ex. escola nº 15 em Lu-

anda, com a professora Henriqueta de nacionalidade angolana. Foi uma grande influência que recebeu quando observava na sua professora a paciência, a modéstia e a simplicidade em atender diversos alunos e sobretudo aos que tinham mais dificuldades na aprendizagem. Em 1969, na escola primária nº 83, teve uma outra professora de nome Estrela igualmente angolana que também o influenciou positivamente, para o magistério.

As duas ilustres professoras marcaram na positiva a Manuel. Eram excelentes professoras, boas

ta atenção sobretudo aos alunos mais carentes. Estas peculiaridades e valores pessoais que o mesmo espelhava motivaram e despertaram também o interesse de Manuel para a docência.

A forma de ser, de estar e de saber fazer do professor sem dúvidas influencia na construção da personalidade do aluno.

Em 1980, Manuel deparou-se com um antigo amigo de infância, o Eça de Casimiro que era também um excelente Director de escola e professor simultaneamente. Numa

...nenhum professor deveria pressionar o aluno e obrigá-lo a ser como os outros a qualquer custo, e nem rotulá-lo. Todo o professor deveria colocar-se no lugar do aluno e respeitar a personalidade de cada um.

pedagogas, atenciosas e humanistas pois respeitavam e gostavam muito dos seus educandos.

Findo o ensino primário em 1970 ingressou para o ensino secundário na ex: Escola Emídio Navarro em Luanda. Teve um excelente professor português de Desenho de nome Cosme. Tinha carisma pedagógico que o identificava como paciente, humanista, justo e auscultador. Prestava mui-

larga conversa o mesmo o indagou se não queria dar aulas de noite no ensino secundário na 7ª, 8ª e 9ª classe? Neste sentido, não lhe foi dada nenhuma resposta de imediato e prometeu que havia de pensar e mais tarde daria uma resposta convincente. O professor Eça insistiu dizendo oh amigo tens muitas boas qualidades pessoais e muitos valores humanísticos, educativos, cívicos e filantrópicos então seria bom e pertinente que



aceitasse em contribuir também para o desenvolvimento de Angola dando aulas.

Deste modo, aceitou a solicitude e começou a leccionar a 7ª classe na disciplina de Ciências da Natureza, no período noturno, na escola do ensino primário junto da Subestação eléctrica da Cuca, em Luanda. Neste estabelecimento de ensino o mesmo leccionou somente durante o ano lectivo 1980-1981.

Em 1985, se inscreveu para uma bolsa de estudo para dar continuidade a sua formação Universitária no Instituto Superior Estatal Pedagógico de Moscovo- Rússia.

Passou primeiramente pela Faculdade Preparatória de aprendizagem da Língua Russa durante um ano, na cidade de Varonej-Rússia. Neste estabelecimento de aprendizagem o mesmo teve uma extraordinária professora de Língua Russa de nome Bela Alexándrovna, que o motivou para que gostasse da Pedagogia e Psicologia.

Uma vez terminado a formação em língua russa na referida Faculdade ingressou no Instituto Superior Estatal Pedagógico de Moscovo-Rússia onde finalizou o Mestrado na especialidade de Pedagogia e Psicologia em 1990.

Ainda na Rússia, o sonho pela arte de ensinar foi se alastrando sobretudo ao observar que os estudantes com baixo aproveitamento académico não ficavam sentados no fundo da sala de aulas, pelo contrário, eram prestados cada vez mais atenção individualizada de maneira a superarem as suas dificuldades de aprendizagem. Esse aspecto didáctico foi muito marcante pela positiva por Manuel, já que observou que a pessoa que ensina deve ser solidária e empática ou seja o professor deve-se pôr no lugar do estudante e ainda deve programar aulas de reforço com os estudantes mais difíceis.

Com toda a influência recebida de seus mestres, Manuel interiorizou que nenhum professor deveria pressionar o aluno e obrigá-lo a ser como os outros a qualquer custo, e nem rotulá-lo. Todo o professor deveria colocar-se no lugar do aluno e respeitar a personalidade de cada um.

Estas e outras características de um bom professor influenciaram bastante a Manuel para que continuasse a estudar visto que o aprender não ocupa lugar. Foi assim que em 2006, para melhor ministrar os diferentes conhecimentos académicos frequentou e concluiu o Curso de Agregação Pedagógica, com um total de 320 horas, ministrado pelos professores cubanos num



acordo com a Universidade Agostinho Neto.

O professor na sala de aulas pode brincar com os seus alunos sem perder o respeito. A ideia de que entrar na sala de aulas com o rosto carrancudo faz com que os alunos respeitem mais o professor é infundada. Pelo contrário pode suscitar agressividade e medo perante o professor inibindo a criatividade e por conseguinte a aprendizagem.

... O professor na sala de aulas pode brincar com os seus alunos sem perder o respeito. A ideia de que entrar na sala de aulas com o rosto carrancudo faz com que os alunos respeitem mais o professor é infundada. Pelo contrário pode suscitar agressividade e medo perante o professor inibindo a criatividade e por conseguinte a aprendizagem.

No primeiro ano em 1996, quando começou a leccionar no ISCED-Luanda, a disciplina de História da Psicologia os estudantes o chamavam de “Wilhelm Wundt”, porque achavam-no habilidoso no processo de transmissão dos saberes científicos, e posteriormente, professor “No que tange” porque os estudantes achavam que repetia muito esta expressão durante as aulas.

Em 2016 havia estudantes que o denominavam “Professor Humanista” porque os estudantes o achavam muito compreensivo e atencioso, não só na vida académica mas também na vida pessoal. Em 2019 foi outorgado pela CAPSI-Comunidade dos Amigos da Psicologia do ISCED/Luanda como professor do ano eleito pelos estudantes para o festival de homenagem aos docentes do ISCED de Luanda.

A sua paixão pela docência o levou também a leccionar as cadeiras de (i) História da Psicologia e (ii) Desenvolvimento Epigenético da Criança e do Adolescente e (iii) orientador de Monografias, na Universidade Jean Piaget de Angola, de 2005 a 2014, assim como a cadeira de História da Psicologia, na Universidade Técnica de Angola (UTANGA) de 2011 a 2012.



O professor deve ser considerado como um estudante e investigador permanente para se actualizar porque o mundo é dinâmico. Por esta razão, em 2018 no âmbito das suas actividades académicas publicou dois artigos respectivamente intitulados “A extensão universitária na qualidade da formação dos professores” e “Los tipos de atribuciones causales percibidos por los estudiantes para el rendimiento académico: Caso del ISCED de Luanda-Angola”. O primeiro foi publicado na colectânea de artigos sobre Educação e Ensino: sociedade na escola em São Paulo, Edições Livro Alternativo e o segundo na mesma colectânea sobre dizeres e fazeres sobre a educação. Uma pluralidade de olhares.



Em Dezembro de 2019, a estimada professora Vilma da Silva convidou-o para prefaciar o livro alternativo “Retrato da escola atual: a educação em movimento”. Foi com muito agrado e satisfação visto que foi a primeira vez a fazer o prefácio de um livro. É autor do oitavo capítulo do livro “El abuso sexual infantil en una perspectiva psicossocial” In Aportes interdisciplinarios al abuso sexual infantil/ Analía Verónica Losada.-1a ed.-Ciudad Autónoma de Buenos Aires : RV Ediciones, 2020. Tem alguns trabalhos por publicar.

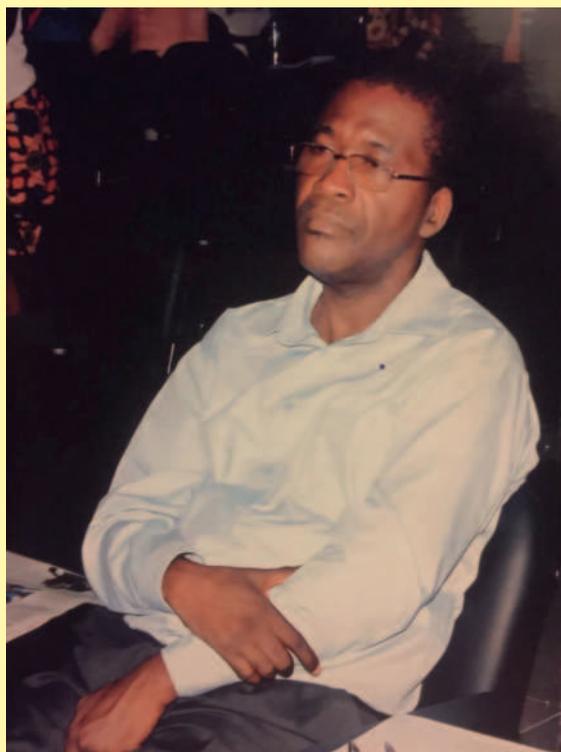
Ninguém estuda ou se forma apenas para o auto-benefício. Toda a formação tem benefícios individuais e sociais.

Nesta perspectiva Manuel Neto sempre prontificou-se em partilhar o seu conhecimento quando fosse convidado para o efeito.

Nesta partilha em 2017 proferiu uma palestra na Conferência de Educação de Luanda, que decorreu na Universidade Jean Piaget de Angola. No mesmo ano, de 25 a 26 de Maio, participou na I Conferência Internacional sobre Extensão Universitária em Angola, na Escola Superior Pedagógica do Bengo. De 21 a 22 de Julho, apresentou uma comunicação nas Jornadas Internacionais de Investigação em Psique Análise,

O professor deve ser considerado como um estudante e investigador permanente para se atualizar porque o mundo é dinâmico.

Psicología Social e Psicología Clínica na Universidade Argentina John F. Kennedy, realizadas pela Faculdade de Ciências Psicológicas. No mesmo ano de 22 a 23 de Janeiro participou, nas VIII Jornadas Internacionais de Investigação de Psique Análise, Psicología Social e Psicología Clínica na Universidade Argentina John F. Kennedy.



Participou em 2016, de 22 a 23 de Julho, nas VII Jornadas Internacionais de Investigação em Psique Análise, Psicología Social e Psicología Clínica na Universidade Argentina John F. Kennedy. Entrevistado nas XIII Jornadas Científicas Pedagógicas do ISCED-Luanda com uma comunicação em 2014 cujo lema foi “Repensando o ISCED-Luanda”. Apresentou a comunicação intitulada “A formação de professores. Um desafio a alcançar”, alusiva a XV Jornadas Científicas Pedagógicas do ISCED-Luanda em 2013. É Doutorado em Psicologia Social pela Universidade Argentina John F. Kennedy-Buenos Aires em 2019.

Suas expectativas continuam a estar relacionadas com a aprendizagem pessoal, com a produção do conhecimento em diferentes áreas da sua formação, como forma de contribuir para o desenvolvimento do seu país, Angola de modo particular e de modo geral para o mundo.





Ana Paula de Lima

DA MUDANÇA DE PARADIGMAS AO ENCANTAMENTO

Quando um professor de sala de aula regular recebe um estudante com deficiência, pode não reagir a esta notícia com tranquilidade, estando inseguro pela falta de experiência ou falta de conhecimento para lidar com o novo que o aguarda. É claro que quando lidamos com o que conhecemos é muito mais confortável, pois possuímos respostas às situações que já sabemos que poderão acontecer, e isso é sensação comum para todas as pessoas em vários contextos. Mas em ambientes educacionais, nem sempre é assim que acontece. Muitas vezes, professores são surpreendidos por situações que causam grandes alterações em sua rotina diária, que precisa ser replanejada com qualidade, com atenção especial e com muito respeito para com todos os envolvidos.

Este texto oferece reflexão sobre uma situação real que aconteceu com uma professora que atua no quarto ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental na zona sul da cidade de São Pau-

lo, onde também trabalho, como professora de Sala de Recursos Multifuncionais e, juntas, desenvolvemos um trabalho em parceria, que vale muito a pena ser relatado como incentivo e motivação para outros professores que também vivem e viverão essa realidade cada vez mais comum em ambientes escolares.

A professora Silvana Maria de Santana Barros que trabalha com Educação há nove anos, recebeu, no início deste ano de 2020, um aluno apresentando algumas deficiências que merecem atenção especial quanto à comunicação, locomoção, interação, socialização, limites, concentração, atenção, entre outras questões tão importantes e necessárias a serem consideradas. Sem saber de onde partir, conversei comigo sobre sua aflição e pouca visibilidade em conseguir colaborar para que esse estudante avançasse, num sentimento de compromisso e negação que a confundia em suas ações de qualidade que sempre exerceu em suas práticas escolares. Inclusive, em reunião com a mãe do aluno, expôs seus temo-

res em não conseguir colaborar com qualidade na evolução das aprendizagens, uma vez que estava se sentindo bastante insegura.

Imagino que o que foi descrito acima não deve ser muito diferente do que pode acontecer em diversas escolas regulares. É claro que levou a uma situação delicada a ser resolvida, que são a insegurança, a dúvida e o medo, tanto por parte da professora quanto por parte da mãe, e estavam instaladas naquele ambiente, necessitando de algo que precisava ser feito com urgência.

Acolher a todos os sentimentos foi fundamental para iniciar o trabalho. Dar as mãos para a professora, escutar suas angústias, tranquilizá-la dizendo que nunca estaria sozinha, oferecer dicas, materiais, opções; diminuir suas expectativas, incentivar a construção do micro para o macro, colaborar com o olhar que enxerga as habilidades, capacidades e possibilidades, entre momentos e detalhes tão ricos que podem acalmar e iluminar trajetórias que começaram a serem vistas como possíveis.

Paralelamente, a mãe também estava insegura, querendo proteger seu filho, com medo de não ser compreendida e ter um atendimento não tão eficiente para as necessidades dele, por isso também foi necessário um trabalho com muita sensibilidade, expli-

cando sobre a importância da parceria escola e família, confiança no trabalho planejado e no esforço dedicado aos estudos e preparo de estratégias que acolherão as necessidades do estudante. Era preciso acreditar e confiar na formação e na atuação dos professores: mesmo que não houvesse a nítida constatação da habilidade a aquela situação nova, em cada nova turma, havia uma realidade distinta em que também novos e velhos saberes eram convocados ou descartados na prática.

E assim iniciamos, passos pequenos, tateando, conhecendo, descobrindo... Ora com alegrias, ora com angústias, momentos de conquistas, momentos de frustrações. Construindo a cada instante uma realidade possível e passível de ajustes e tentativas. Foram dois meses de trabalho intenso e dedicado na intenção de descobrir quem eram aqueles protagonistas do movimento da educação que estavam se conhecendo e tendo a oportunidade de aprender mutuamente. Houve permissão entre todos os envolvidos para que o trabalho pudesse fluir e começasse a apresentar resultados positivos.

Então, o mundo parou! E veio o isolamento social, uma pandemia que recolheu para casa todas as pessoas em meio as suas caminhadas. Agora, justo neste momento em que estávamos num processo de ascensão? E então, mais uma

vez se visualiza a importância de destacar que o professor nunca deve estar sozinho. Mais uma vez, em tão pouco tempo, foi necessário reorganizar as nossas práticas e nos apegamos à concepção do Desenho Universal da Aprendizagem, pois este trabalho já havia iniciado no formato presencial... Então, o que impediria de continuar na educação remota?

Novos “nós” surgiram nos pensamentos? Não... Novos leques se abriram... E esse é o encanto da Educação Especial Inclusiva, não há limites para transpor qualquer barreira identificada. A professora muito comprometida com sua função de educar e oferecer novas possibilidades, planejou estratégias que pudessem envolver este estudante em todas as atividades que oferece para todos os outros alunos de sua classe, num movimento de descobertas de novas oportunidades que também podem suprir as dificuldades de outros estudantes da sala, diminuindo a distância entre deficiência e a aprendizagem, ficando evidente que todos podem aprender e serem respeitados em suas características individuais, sua faixa etária, seus direitos de serem estudantes e cidadãos do mundo.

Quando uma professora se transforma, ela transforma todo o ambiente e a todos em sua volta! Ela impulsiona a educação para uma direção sem volta, com con-

quistas, possibilidades, novos estudos, envolvimento e um grande encantamento que se espalha por onde passar.

Finalizo este texto escrevendo a respeito do interesse que se aflorou na professora Silvana em se aprofundar em estudos direcionados à Educação Especial, em buscar incessantemente alternativas de práticas, sensibilizar outros professores e incentivar a mudança de paradigmas para todos que conhece. A mãe desse aluno destacou-se como grande parceira, discutindo, acatando e refletindo todas as orientações que lhe foram encaminhadas. Essa parceria funciona muito bem! Eu, como professora de Atendimento Educacional Especializado nessa escola, sinto um prazer imenso e muito orgulho por trabalhar com uma equipe que acolhe e melhora o trabalho a cada dia em prol de uma educação inclusiva digna e de qualidade para todos.

É possível! Apenas acredite, permita-se e siga...

Até breve!

Aninha

Contato:
e-mail: professora.aninha.lima@gmail.com
WhatsApp (11) 994707514



A trajetória de uma professora de

Educação Especial

Para adquirir os livros, contate:

e-mail: professora.aninha.lima@gmail.com

WhatsApp (11) 994707514



OS DESAFIOS PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE INOVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

A compreensão que temos hoje da diversidade do público de alunos que atendemos nas nossas escolas, tem transformado as nossas ações e a nossa prática. Esse cotidiano com tantas pluralidades culturais tem encantado os professores e toda a equipe pedagógica a enfrentar o desafio diário de inovar.

Essa busca pela inovação pedagógica tem demandado a importante articulação do Coordenador Pedagógico. É esse profissional que orienta, escuta e, principalmente, acredita nos professores quanto a tomada de decisão, em relação a um currículo emancipador e libertador na educação.

Na minha trajetória de 23 anos de Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tive o prazer e a oportunidade de conhecer a Coordenadora Pedagógica Kelynn Midori Alves, que pelo seu cuidadoso trabalho pedagógico, sempre soube respeitar e considerar a diversidade cultural, desenvolvendo práticas pedagógicas inovadoras.

A escola de Educação Infantil sempre foi o seu “quintal” de formação de professores e, atualmente, seu local de pesquisa e trabalho, que tem desenvolvido por meio do mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas.

Com o objetivo de dialogar e refletir sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico nas escolas da Rede Pública de Ensino de São Paulo, entrevistei a minha querida amiga e Coordenadora/ Professora Kelynn Midori Alves.

Apresentação: Kelynn Midori Alves, professora, pedagoga, foi coordenadora pedagógica e formadora de gestoras e professoras de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de São Paulo, atualmente faz mestrado na Faculdade de Educação (UNICAMP), e trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Franco da Rocha. Idealizadora do perfil @para.quedascoloridos no Instagram.

1 - Quais são os principais desafios para o Coordenador Pedagógico na escola pública?

Ter assumido a coordenação pedagógica significou para mim que aceitei, entre outras coisas, a ser desafiada constantemente. O desafio de lidar com tempo e recursos escassos, cuidar e assumir a formação pedagógica do corpo docente, atender as famílias e compor uma parceria com a gestão da escola. Tudo isso para que o atendimento às crianças tivesse como qualidades: acolhimento, sensibilidade, reflexão, criticidade e emancipação.

Um dos desafios que chegavam a interferir nas minhas noites de sono, era quando constatava a distância, de alguns trabalhos que eram realizados na escola, que fossem marcados pela defesa de uma criança autora, de um conhecimen-



to construído com a participação ativa das crianças e mediado pela professora, e ainda, de um espaço físico que acolhessem e trouxessem a boniteza que Paulo Freire tão maravilhosamente almejava.

Outra adversidade que eu enfrentava, era sentir-me sozinha. Pois ser a única coordenadora pedagógica numa escola, impossibilitava ter alguém com quem eu pudesse compartilhar o que era efetivamente estar neste lugar. Ainda que, eu soubesse de que existissem pessoas na escola que compartilhassem do mesmas ideias e significações do que é trabalhar na educação pública.

Mesmo que este sentimento de solidão me invadisse, não me

permitia o descompromisso com cada um destes desafios que trouxe para esta entrevista. Mesmo porque, acredito que, senão for assim, o papel de coordenadora pedagógica fica esvaziado de sentido. E como num dos poemas de Wislawa Szymborska, “se há alguma dúvida, o vento a dispersa”.

2 - Qual a função do Coordenador Pedagógico na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola?

Antes de responder, gostaria de esclarecer que flexionarei toda a minha fala no feminino, por representar o gênero majoritário na carreira do Magistério segundo dados do censo escolar de Educação Básica de 2007 e atualizados em 2009 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP; possibilitando também uma leitura mais fluida.

O papel da Coordenação Pedagógica na construção de um documento tão importante na escola, como o Projeto Político Pedagógico, é o de sensibilizar todas as pessoas que compõem a comunidade escolar em que atua. Isto é, professoras, funcionárias/os, crianças e suas famílias devem estar representadas neste documento. Esta é uma forma de garantir que este documento não tenha um caráter meramente e tristemente burocrático e, ao contrário, seja vivo na existência da escola.

3 - Como o Coordenador Pedagógico pode envolver os Professores, alunos e toda a comunidade escolar na elaboração desse projeto?

Uma maneira da Coordenação Pedagógica sensibilizar toda a comunidade escolar, em parceria com a Gestão da escola (Direção, assistente de Direção e a Supervisão Escolar), é a organização de encontros para explicar o que é o Projeto Político Pedagógico, para que serve, e o quão importante é a participação de cada pessoa que compõe a comunidade da escola na construção deste documento. E ainda, ressaltar em diversos momentos no cotidiano da escola para crianças, professoras, funcionárias/os e famílias, que ações, encaminhamentos, propostas que se dão na escola, são frutos ocasionados pelo Projeto Político Pedagógico. Deste modo, explicita que este documento é essencial e, especialmente, vivo.

Outra sugestão é de que, posteriormente a sua elaboração, deixá-lo acessível para qualquer pessoa que queira consultá-lo. Pois é toda esta aproximação mais cotidiana das pessoas com este documento que contribuirá, a médio e longo prazo, uma adesão crescente de pessoas na construção do Projeto Político Pedagógico e ainda, um melhor entendimento da sua função.

4 - De que maneira a comunidade participa do cotidiano da escola e do Projeto Político Pedagógico?

Cabe toda comunidade, depois de compreender o que é e para que serve este documento, fazer sugestões, contribuições, e esforçar-se para que ele seja respeitado. Ou seja, para o que está registrado nele, seja efetivamente o que irá conduzir e embasar as ações pedagógicas na escola.

5 - Gostaria que comentasse sobre a documentação pedagógica. O que você considera importante?

A documentação pedagógica é tudo aquilo que acontece na escola, e/ou que esteja relacionado ao trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. Penso que o mais importante para uma boa documentação pedagógica é escutar as crianças, não somente com a audição, mas com todos os outros sentidos. É trazer para o verbo escutar outros verbos, tais como: perceber, gesticular, relacionar, acolher, sentir, convidar, entre outros.

Há um texto maravilhoso intitulado “Documentação Pedagógica: uma prática para a reflexão e para a democracia” (In DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Qualidade na educação da primeira infância. Porto Alegre: Arned, 2003), o qual recomendo a leitura. Neste texto os autores defendem,

entre outras coisas, que o registro é uma maneira de dar visibilidade de que maneira atuamos como professora, se de maneira democrática ou não, e isto está relacionado com a construção de uma sociedade. Quanto mais nos aprofundamos sobre a importância do registro, mais fica evidente o quanto ele é potente de sentido, reflexão, significado e atuação.

6 - Como o registro da/o professora/professor pode refletir a sua prática?

O registro é uma valiosa oportunidade que a professora possui para refletir e ter mais consciência sobre a sua prática pedagógica. Tenho defendido que o registro traz, de forma consciente e muito reflexiva, a teoria e prática de forma “materializada”. Ler no meu registro e observar que, como professora, fui eu que organizei as propostas para as crianças e que estavam todas centradas em mim, pois eu que escolhi os materiais, o local, 'o quê' e 'como seria feito'. Este registro me possibilita refletir que estou atuando, neste caso, de forma que impossibilito a autoria, autonomia e protagonismo das crianças, ainda que em meu discurso defenda o contrário.

No texto “Os professores como intelectuais e transformadores” de Henry Giroux, que também recomendo a leitura, ele trata essencialmente da importância e

urgência, ao meu ver, das professoras assumirem o seu papel de intelectuais e transformadoras, caso contrário a tão almejada sociedade com mais equidade e igualdade social, por exemplo, ficará cada vez mais distante. Diante disto, eu creio que o registro pode concretamente contribuir na existência de professoras intelectuais e transformadoras, pois é graças a ele e através dele que será possível o



...a defesa é de que há infâncias, no plural, pois são múltiplas as maneiras de viver esta etapa da vida.

exercício reflexivo da prática pedagógica, e daí perceber o quão próxima ou distante ela está de uma prática democrática.

Posto isto, espero sinceramente que, ao contrário do trecho da música "Relicário" (Nando Reis) que diz em um de seus trechos: "O que está acontecendo? / O mundo está ao contrário e ninguém reparou", você como professora tenha reparado. E como diz a Profa. Ana Lúcia Goulart de Faria (FE-UNICAMP), "estranhar-se com o familiar, e familiarizar-se com o estranho". Assim sendo, afastar-se do olhar acostumado, não se deixando sucumbir ao que parece imutável e insensível às mudanças. Defendo que, o registro pode ser um importante recurso que contribua na reflexão atuação da professora na escola, e ela se perceba, ou como uma mantenedora do que

está posto, ou como uma agente transformadora. Se o posicionamento for de colocar-se como agente transformadora, certamente será possível contar com a sua contribuição e ajuda em colocar o mundo "num lugar melhor".

7 - Como a escola que, trabalha com a infância, pode trazer para o seu currículo um trabalho mais pautado nas brincadeiras?

Primeiramente é importante destacar que não é infância, como se existisse uma única maneira de viver a infância, ou pior, de que há uma infância ideal. Deste modo, a defesa é de que há infâncias, no plural, pois são múltiplas as maneiras de viver esta etapa da vida. Uma importante característica das infâncias são as culturais infantis, e delas provém muitas das brincadeiras.

O desafio, de quem trabalha com crianças, talvez seja justamente dispor-se a transitar nestes mundos inventados por elas.

Há várias razões que sustentam a ideia de que é essencial que as crianças sintam a escola como um importante lugar em que possam vivenciar suas infâncias, suas culturas, suas brincadeiras.

Um dos motivos é que o brincar é um direito da criança firmado na Declaração dos Direitos da criança (1959), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). Se é um direito da criança, isto traz uma implicação direta para nós adultas que estamos com ela, isto é, portanto é o nosso dever garantir momentos e espaços para a brincadeira para as crianças..

A brincadeira é uma linguagem da infância, portanto impedir

as crianças de brincarem significa inibir a sua expressão, e que fiquem portanto emudecidas, paralisadas e quietas. E se elas são impossibilitadas de se expressarem, se perde a oportunidade de conhecê-las melhor, de compreender as suas necessidades, dificuldade e potencialidades. Se assim for, como descobrir que uma criança já sabem subir numa árvore? Ou, que não gosta de brincadeiras que precisem fechar os olhos? Ou ainda, que o seu sonho é ver uma girafa de perto?

Por outro lado, se o posicionamento for da valorização e o reconhecimento da importância da brincadeira no cotidiano da escola que atende crianças, certamente o trabalho pedagógica ganhará uma infinidade de valiosas possibilida-



Foto: Adrian McDonald

des. Estas brincadeiras podem acontecer em todos os espaços da escola, especialmente naqueles em que as crianças possam movimentar-se corporalmente. Pode-se ou não enriquecer estes momentos com brinquedos industrializados ou objetos que as crianças podem trazer novos significados. Neste caso, trago um belo trecho do livro “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação” do filósofo alemão Walter Benjamin, em que afirma que as crianças sentem-se

irresistivelmente atraídas por detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Nelas, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo das coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (BENJAMIN, 2009, p.104)

O autor oferece a oportunidade de pensar o quão inventiva é a criança, pois ela ressignifica “os restos” (re)criando-os, e partir deles abre-se um outro/novo mundo, e é nele que ela brinca. O desafio, de quem trabalha com crianças, talvez seja justamente dispor-se a transitar nestes mundos inventados por elas. E assim, assumir-se efetivamente e afetivamente uma professora da infância que valoriza a brincadeira e dispõe-se a passar acompanhada por inventivas parceiras.

Para finalizar, como uma grande apaixonada por conhecer e descobrir estes mundos inventados das crianças por meio de suas brincadeiras, que venho, já há alguns anos, colecionando imagens pelo mundo deste universo tão repleto de (re)criação. As imagens que estão contidas nesta entrevista, fazem parte da minha preciosa e brincante coleção.

OBRAS CITADAS:

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Armed, 2003
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- SYMBORSKA, Wislawa. **Poemas**. São Paulo: Companhia das letras, 2011



OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

ALESSANDRA DE ALMEIDA BORGES

RESUMO: A Educação Física tem um percurso histórico muito rico, no sentido de evolução, até chegar à área ampla que temos atualmente. Sofreu influências médicas, higienistas, militares, tecnicistas, escolanovista, e se analisarmos cada um desses momentos mencionados, perceberemos que cada influência é marcada por fatos históricos que podem ser observados facilmente, através de uma breve análise histórica. Apesar da riqueza de conhecimentos sobre os benefícios da Educação Física, muitas escolas oferecem muito pouca ou nenhuma educação física diária. A falta de tempo, cortes no orçamento e pressões nos testes geralmente significam que as escolas cortam a Educação Física.

Palavras-Chave: Exercícios. Evolução. Influência. Percurso Histórico.

INTRODUÇÃO

Segundo Bracht (2007, p.43), “a definição prática de Educação Física, nessa perspectiva, é a que a considera como disciplina que, por meio das atividades físicas, promove a educação integral do ser humano”. Pode-se destacar a importância do movimento para o desenvolvimento do aluno, tanto intelectual como físico, e ainda oferecer possibilidades e perspectivas de uma relação social integrativa.

Já para Oliveira (2004, p.87), a Educação Física “é transmissora de cultura, mas pode ser, acima de tudo, transformadora de cultura”. O autor inclui que apesar de a Educação Física ser uma atividade essencialmente prática, oferece oportunidades para a formação do aluno consciente, crítico, sensível à realidade que o envolve.

Pode-se dizer que Educação Física é o componente curricular

que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017, p.213).

Betti (1992) ressalva que “A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade” (Betti, 1992, 1994a).

Também faz parte da missão da Educação Física preparar o aluno para ser um praticante lúcido e ativo, que incorpore o esporte e os demais componentes da cultura corporal em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível. Essa atitude implica que o mesmo possa vir a compreender a organização institucional da cultura corporal em nossa sociedade; sendo que é preciso prepará-lo para ser um consumidor do esporte na forma de espetáculo e, ao mesmo tempo, para possuir uma visão crítica do sistema esportivo profissional. (Mauro Betti E Luiz Roberto Zuliani, 1994)

A Educação Física é da escola. E, assim como as demais disciplinas, é uma matéria de ensino. Porém, a sua presença traz uma adorável e benéfica desordem dentro das instituições. Esta sua desordem é acompanhada com uma ordem interna que lhe é peculiar e que pode criar, ou vir a criar, uma outra ordem na escola. Para a realização desse feito, a Educação Física deve, acima de tudo, preservar, manter e aprofundar a sua especificidade na escola. Deve, evidentemente, fazer isto sem isolar-se ou colocar-se à parte e alheia (SOARES, 1996).

A escola tem, de certa forma, uma coparticipação com a família, na educação das crianças no sentido de que tem a tarefa de cooperar com a família, de dar continuidade à preparação do indivíduo para que ele possa se inserir na sociedade mais ampla de forma satisfatória para si mesmo e para a sociedade na qual participa. Ela representa para a criança a sua pré-estrela em um grupo mais amplo, como sujeito capaz de construir junto com os outros, de criar e, pela sua atuação, de se realizar em uma importante dimensão da vida humana. A

escola prepara a criança para sua participação efetiva na estrutura social, por isso não pode estar em oposição à primeira - a família - instituição que fundamentou os valores, crenças e conhecimentos. Se nessa dinâmica, ocorre uma ruptura no processo de socialização e de construção de si e do mundo, a criança não se sente segura, sua concepção de mundo fica fragmentada, dividida entre dois grupos, e ela pode desenvolver sentimentos ambivalentes, pode sentir-se inadequada para a participação na vida social. (GALVÃO, 2009, p. 66).

Também é seu dever guiar o aluno para que o mesmo possa descobrir motivos e sentidos nas práticas corporais, favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas para, com elas, levar à aprendizagem de comportamentos adequados à sua prática, levar ao conhecimento, compreensão e análise de seu intelecto os dados científicos e filosóficos relacionados à cultura corporal de movimento, dirigir sua vontade e sua emoção para a prática e a apreciação do corpo em movimento (Betti, 1992).

A Educação Física no âmbito escolar, constitui-se em uma disciplina independente e que tem como intuito educar em prol da autonomia do aluno, através das práticas corporais que vão muito além de tarefas motoras. Obviamente a motricidade é um dos componentes que guia a Educação Física, mas, tão importante quanto, são aspectos afetivos, sociais e cognitivos que devem ser estimulados de forma coordenada e equilibrada, para se tornar algo intrínseco e significativo para o educando. A educação física escolar tem a cultura corporal como objeto de estudo, a qual deve ser refletida e praticada com um caráter lúdico para melhor fixação de seu conteúdo e para que se haja o prazer de praticar as atividades, levando os alunos a usufruírem das práticas corporais após a finalização da vida escolar.

FUNÇÕES ORGÂNICAS E EDUCACIONAIS NA PROFISSÃO DE EDUCADOR FÍSICO

A noção de estímulo implica dois elementos: os órgãos sensoriais que recebem as modificações do meio (externo ou interno) e as respostas que seguem os estímulos capturados. Em geral, as respostas dos organismos inferiores são muito mais simples que as dos organismos superiores, mas em ambos os casos eles sempre constituem unidades de ação no meio

ambiente. Para as unidades de resposta que atuam no ambiente, nós as chamamos de comportamentos.

Esses comportamentos não são isolados uns dos outros. Ao contrário, articulam-se formando o que conhecemos como comportamentos próprios e distintivos de cada espécie. Esses comportamentos são expressos por meio de movimentos. Mas existem outras características definidoras dos seres vivos, além do movimento e da reatividade, a organização específica de cada espécie viva, metabolismo, crescimento, reprodução, diferenciação e a adaptação.

[...] o futuro profissional encontra um sério problema decorrente da grande quantidade de disciplinas prático - esportivas obrigatórias nos currículos da Licenciatura em Educação Física, que é a dificuldade em caracterizar a própria Educação Física, confundindo a educação do movimento, foco de atenção da Educação Física com a educação pelo movimento, não justificando sua existência nos currículos escolares principalmente no ensino da pré-escola e primeiro grau (...). (PELLEGRINI, 1988 p.258).

Os seres vivos e particularmente os animais definiram formas e dimensões para cada espécie com uma organização de complexidade crescente do nível molecular para a célula e, a partir daí, para os níveis mais elevados de tecidos, órgãos e sistemas, a manutenção de uma operação coordenada com a outra, que é a expressão característica de um organismo biológico.

No caso do ser humano, a garantia de que um indivíduo realiza exatamente os mesmos movimentos e gestos que outros indivíduos da mesma espécie realizam não é tão automática e rígida quanto nos animais. Aquelas que existem no momento do nascimento da criatura humana, são todas as potencialidades adquiridas ao longo de milhares de séculos de evolução histórica das espécies, mas apenas o estímulo social, a educação, se quiser dar um nome, garantirá o pleno desenvolvimento dessas potencialidades.

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar. É necessário, a cada início de ano, que o corpo da criança também seja matriculado na escola, e

não seja considerado por algumas pessoas como um 'estorvo', que quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará a aprendizagem. (FREIRE, 2005, p.11).

Se o ambiente social é pobre em estímulos que desencadeiam o exercício dessas potencialidades, surgem falhas, lacunas no desenvolvimento motor, que quanto mais tempo demorar para atacá-los, menor a chance que terão de remediá-los. O papel humilde do instinto no desenvolvimento da mobilidade humana (comparado a outras espécies) fornece um número relativamente pequeno de padrões inatos de movimento, que muito cedo se tornam insuficientes para as exigências do meio ambiente e da vida social.

Vida e energia são dois conceitos inseparáveis no plano biológico. A vida é uma constante transformação de energia. O uso contínuo de fontes de energia e a liberação de energia que é permanentemente produzida dentro das células (tanto em um organismo unicelular quanto multicelular), é chamado de metabolismo, este é responsável pelo crescimento, conservação e regeneração de estruturas orgânicas.

Como em todas as outras funções do organismo, a função motora envolve a ruptura e a res-

tauração de ligações químicas que asseguram a energia necessária para o desempenho de uma tarefa motora.

Na função motora encontramos em todos os níveis, mas com maior notoriedade na contração muscular, as principais categorias de reações metabólicas. Mesmo no caso de indivíduos sedentários, sua atividade motora exigirá contrações musculares nas quais oxigênio e fosfocreatina serão consumidos, dióxido de carbono, ácido lático e fosfato inorgânico serão formados.

Há relações muito próximas entre crescimento e movimento em animais superiores, como evidenciado pelo menor tamanho de animais criados em cativeiro, em espaços significativamente menores do que aqueles de seu habitat natural. Mas essa relação é muito mais evidente até no ser humano. A biologia prova que todos os organismos vivos modificam suas dimensões ao longo da vida e, com base nessa observação, a concepção de crescimento é baseada. Nos organismos unicelulares, o crescimento deve-se exclusivamente ao aumento do tamanho das células (hipertrofia); em seres multicelulares, esse aumento no tamanho se deve ao aumento no tamanho das células individuais (hipertrofia), ao aumento do número de células (hiperplasia) ou a ambos os mecanismos como um todo.

O desenvolvimento motor está relacionado às áreas cognitiva e afetiva do comportamento humano, sendo influenciado por muitos fatores. Dentre eles destacam os aspectos ambientais, biológicos, familiar, entre outros. Esse desenvolvimento é a contínua alteração da motricidade, ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. (GALLAHUE, 2005, p. 03).

Já não é necessário demonstrar que a atividade física sistemática influencia favoravelmente o crescimento humano, o crescimento osteo-muscular requer que o movimento atinja suas possibilidades potenciais máximas, a maturação do sistema nervoso é aumentada pelo exercício motor; e o mesmo acontece com as grandes estruturas responsáveis pelas funções vitais (milhares de trabalhos científicos falam sobre a necessária influência das habilidades motoras no desenvolvimento cardiopulmonar). Mas também é óbvio que a produção de movimentos cada vez mais amplos e coordenados dependerá, por sua vez, do crescimento ósseo, desenvolvimento muscular e ligamentar e a

maturação do sistema nervoso, enquanto a possibilidade de realizá-las continuamente ao longo do tempo, apoiando a fadiga, será determinada pelo desenvolvimento pulmonar e cardíaco.

OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Recentemente foi publicada a BNCC e outros modelos. Com relação ao 3º e 4º ciclo, o mesmo possui como finalidade promover cidadania integração e a cultura corporal, através de conteúdos procedimentais como jogos, brincadeiras, esportes ginásticas, lutas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o próprio corpo. Seus valores são expressos através da participação, cooperação, diálogo, respeito mútuo às diferenças e valorização da cultura corporal. E compreensão dos conceitos que dizem respeito as capacidades físicas, posturas, aspectos histórico-sociais além de normas e regras (BRASIL, 2017).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), os objetivos da Educação Física são os de compreender a origem da cultura corporal relacionada ao movimento e seus laços com a organização coletiva e individual do educando. Assim como, planejar e empregar estratégias para solucionar “problemas” e com isso gerar mais oportunidades de aprendizagem das práticas moto-

ras, além de se promover o processo de ampliação da chusma cultural nesse meio. Além de refletir criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais e de identificação da multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esporte faz sentido e deve ratificar os valores inerentes ao tempo livre: corridas como a partilha, compromisso e prazer, a solidariedade com o colega como com o adversário, comportamento ético e expressão estética, participação efetiva e afetiva.

Se quiser estabelecer relações entre educação e esporte, deve-se, a princípio, compreender que a escolarização é uma forma institucionalizada – e apenas uma forma de educar. Nem o único, nem o melhor. Existem setores e agentes educacionais com o mesmo ou maior grau de influência: os meios de comunicação em massa, a educação familiar e os grupos de pares, milhares de experiências cotidianas chamadas educação informal, etc.

A Educação Física, no âmbito escolar, constitui-se em uma disciplina independente e que tem como intuito educar em prol da autonomia do aluno, através das práticas corporais que vão muito além de tarefas motoras.

A educação física escolar tem a cultura corporal como objeto de estudo, a qual deve ser refletida e prática com um caráter lúdico para melhor fixação de seu conteúdo e para que se haja o prazer de praticar as atividades, levando os alunos a usufruírem das práticas corporais após a finalização da vida escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

_____. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GALVÃO, Luciene Rodrigues Rochoael. **A importância da escola no desenvolvimento psicossocial da criança**, 2009. Disponível em: <https://psicologiaeeducacao.wordpress.com/2009/07/09/a-importancia-da-escola-no-desenvolvimento-psicossocial-da-crianca/> Acesso em 08 de Junho de 2019.

PELLEGRINI, A.M. A Formação Profissional em Educação Física. In PAS-

SOS, Solange C.E. (org.) - **Educação Física e Esportes na Universidade de Brasília**: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desporto, 1988.



Alessandra de Almeida Borges

Graduação em Pedagogia pela UNINOVE – Universidade Nove de Julho, em 2010. Pós-graduada em Formação Docente pela FACITEP – Faculdade de Ciência e Tecnologia Paulistana, em 2018. Graduada em Educação Física pela FACITEP – Faculdade de Ciência e Tecnologia Paulistana, em 2020. Atua como Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

O CORPO COMO INSTRUMENTO DO FAZER MUSICAL

ALESSANDRO RODRIGUES DA COSTA

RESUMO: Este artigo apresenta o corpo como instrumento do fazer musical, uma interface gestual para composição musical que pode ser utilizada no apoio e complemento do ensino de música, na educação. A proposta apresentada utiliza movimentos e sonoridades do corpo para criação musical, a fim de garantir ao aluno uma boa educação rítmica, além de equilíbrio, prazer e alegria. Com uma abordagem mais simples, este sistema é voltado ao desenvolvimento da atenção no processo de criação musical, favorecendo o surgimento de novas modalidades de ensino-aprendizagem relacionadas às formas de expressão corporal e exploração de sons como meio de comunicação. Por ser uma linguagem comum a todos, a música e a expressão corporal permitem a professores e estudantes, independente do domínio da técnica musical e teatral a possibilidade de trabalhá-la em sala de aula. Estes fatores propiciam a diversificação de sistemas interativos de aprendizagem, tornando-se importante justificativa em pesquisas na área de música.

Palavras-chave: Educação Musical. Recurso Pedagógico. Expressão Corporal.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade analisar e desenvolver técnicas de expressão corporal através da música na escola e, dessa forma, utilizar o nosso corpo como um instrumento do fazer musical. Podemos nos expressar de várias for-

mas com nosso corpo, de maneira que podemos usar a percussão corporal, o bater de palmas, o estalar de dedos, as batidas na perna ou no peito, utilizando-se desses recursos para o trabalho em sala de aula, desenvolvendo a percepção musical através de ritmos variados,

exercícios de desenvolvimento motor, jogos de improvisação e vivências que dão estrutura ao trabalho pedagógico. E, por ser uma linguagem tão expressiva, torna-se indispensável na educação como um todo e, de forma especial, no contexto escolar. A música também ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e refletida. DUCORNEAU (1984), diz que o primeiro passo para que a criança aprenda a escutar bem consiste em permitir que ela faça experiências sonoras com as qualidades do som como o timbre (qualidade do som que permite reconhecer sua origem), a altura (propriedade que permite o som ser mais grave ou mais agudo) e a intensidade (associada àquilo que nós comumente chamamos de volume). A diferença entre um som forte e um som fraco), depois disso, estará em posição de escuta.

O método da Rítmica Dalcroze, que promove a integração da melodia com a expressão corporal, e o método o eurrítmico, um sistema de treinamento musical que utiliza a resposta do aluno ao ritmo proposto através de movimentos rítmico-corporais. Para Dalcroze, o movimento corporal é o fato essencial para o desenvolvimento rítmico do ser humano, ou seja, que a execução de ritmos corporais contribui para o desenvolvimento da musicalidade, e também o grupo Barbatuques, que utiliza o corpo como instrumento.

Emile Jaques Dalcroze afirma que todo elemento musical poderia ser realizado corporalmente, seja ele a altura (posição e direção dos gestos no espaço), a intensidade (dinâmica muscular), o timbre (diversidade de formas corporais), a melodia (sucessão contínua de movimentos isolados), o contraponto (oposição de movimentos), o acorde (gesto em grupo), a construção da forma (distribuição dos movimentos no tempo e no espaço).

A expressão corporal está em pauta também por se tratar de reflexos do corpo, como este se comporta em relação à música e ao som e tudo isso pode ser utilizado em vários momentos na escola.

Além de Dalcroze, apresenta o trabalho prático desenvolvido pelo grupo Barbatuques que busca a expressão musical através de sons corporais.

Tem como objetivo demonstrar como o corpo humano pode produzir inúmeros sons, e de como a música pode ser produzida através de métodos alternativos. Além disso, analisar o corpo humano como instrumento do fazer musical, estudando e experimentando, ritmos, timbres, melodias, métodos de improvisação e técnica de combinação de sons.

A pesquisa dar-se-á através do estudo e análises bibliográficas e análise de vídeos relacionados ao

tema. Espera-se, com esta pesquisa, apresentar o movimento e sonoridade corporal como contribuição para que a percepção musical e o desenvolvimento sócio motor do indivíduo sejam aguçados através da expressão corporal, estimulando e mantendo a concentração e o interesse, superando a indisciplina e apatia durante as aulas.

A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DO CORPO

O corpo é lugar de inscrição de cada cultura. Seres humanos de diversas partes do planeta percebem e vivenciam o corpo de diferentes maneiras. Cada gesto aprendido e internalizado pelo corpo revela trechos da história da sociedade a que este corpo pertence. Códigos, práticas, instrumentos, repressões e liberdades são materializados, concentrados e expostos nestes corpos. Eles são um quadro vivo, de certa forma, submetidos a normas que os transformam, revelando regras e costumes engendrados por uma ordem social. Um meticuloso processo de educação realiza uma internalização, submetendo o corpo a determinados códigos e normas, onde se extrai ou se acrescentam gestos e atos (SOARES, 2001). O corpo não é o começo e nem o fim da condição humana. Corpo vivenciado é o meio no qual e pelo qual o processo da vida se perpetua (FREITAS, 1999). Podemos utilizar nosso cor-

po como um instrumento do fazer musical. Para isso, se faz necessário também a abordagem de conceitos sobre música.

CONCEITOS MUSICAIS

A música é uma linguagem que organiza sons e silêncios no universo. Mas falar sobre os parâmetros do som não é falar sobre música. As características do som não podem ser interpretadas como sendo a própria música, mas a passagem do sonoro ao musical se dá pelo relacionamento entre os sons (e seus parâmetros) e o silêncio (BRITO, 2003). Música é uma combinação de sons que conservam entre si relações lógicas e ordenadas. O fim da música é evocar sentimentos ou traduzir impressões. A música é composta por elementos, e estes são distintos entre: som, ritmo, melodia e harmonia. E tudo isso é importante na vida e também na escola. A seguir são apresentadas as características de cada um desses elementos (ARCHANJO, 1977. p.16.):

- Som:** é tudo que impressiona o órgão auditivo; resultado choque de dois corpos.

- Altura:** que é o grau de entonação, tripartindo-se os sons quando à altura em: graves, médios e agudos.

•**Duração:** que é o tempo em que se prolonga;

•**Intensidade:** que é o grau de força empregado na sua repercussão.

•**Timbre:** que é o atributo especial de cada som.

•**Série Harmônica:** é o conjunto desse dado som (chamado fundamental) e os sons harmônicos reproduzidos durante a sua ressonância.

•**Ritmo:** é a ordem a que se obedecem aos sons no discurso musical.

•**Melodia:** é uma combinação de sons sucessivos.

•**Harmonia:** é uma combinação de sons simultâneos.

De acordo com Brito (2003), na música, a altura é o parâmetro relacionado à criação de linhas melódicas e harmonias. A duração conecta-se com a organização do ritmo. A intensidade encontra correspondente musical na expressão dinâmica e também no ritmo. O timbre personaliza, dá cor, caráter.

CORPO SONORO

O corpo humano pode ser considerado nosso primeiro instrumento musical. Ainda como ouvinte,

o bebê já escuta os sons do corpo de sua mãe. Desde o primeiro choro, ele vai naturalmente explorando sons e movimentos, interagindo com o meio externo e estabelecendo comunicação.

Partir dos movimentos naturais das crianças, ampliando suas possibilidades de expressão corporal e movimento, garante a boa educação rítmica e musical, além de equilíbrio, prazer e alegria, pois o ser humano é –também– um ser dançante (BRITO, 2003, p.190).

Já temos desde o início em nosso corpo a presença do ritmo. A batida do coração, a respiração e mais adiante o andar, são todos processos que envolvem regularidade, repetição e que nos trazem referências rítmicas. Não é à toa que no vocabulário musical se utilizam as palavras pulsação e andamento. Conforme a criança cresce, ela tende a explorar ludicamente os sons da boca, voz, palmas, batidas dos pés, assim como os sons dos objetos que estão ao seu redor. Mais tarde também usamos certos tipos de sons em nosso cotidiano tais como assobios, palmas, batidas de pés e cantos, tanto para nos comunicar quanto para fazer música. Cada pessoa tem um corpo diferente, um tamanho de mão, um timbre de voz, uma facilidade pa-

ra produzir certos sons e às vezes até uma incapacidade para outros. Deste modo, pesquisando os sons produzidos pelo corpo entramos em contato com nossas características e sotaques, nosso RG sonoro. Para cada som existe um movimento análogo.

De maneira simplificada, esta seria uma explicação possível para apresentar ao leigo a Rítmica Dalcroze, método criado no começo do século XX pelo músico e pedagogo austro-suíço Émile Henri Jaques (1865-1950), que adotou o nome artístico de Dalcroze e criou uma proposta de educação musical que denominou de “Eurritmia” ou “Ginástica Rítmica”. A técnica, que promove a integração da melodia musical com a expressão corporal, foi desenvolvida inicialmente por ele para ensinar música a seus alunos. Partindo do pressuposto de que os sons são percebidos por outras partes do corpo além do ouvido, baseou-se na escuta consciente, através da participação de todo o corpo, da ativação do sistema nervoso, buscando sensações táteis e auditivas combinadas. Suas principais características são:

- Expressão e conscientização do ritmo natural de cada ser, antes da abordagem de ritmos externos;
- Expressão da música corporalmente, segundo as relações de espaço, tempo e peso, como uma

experiência individual, para deleite pessoal;

- Criação de imagens rítmicas definidas na mente como consequência da automatização de ritmos naturais do corpo;
- Representação corporal de ritmos corporais;
- Capacidade tanto de criar quanto de representar criações de outros.

Jaques-Dalcroze (1865 - 1950) destaca que a consciência do ritmo é resultado da experiência física e vem do aperfeiçoamento dos movimentos corporais no tempo e no espaço, onde todo músculo pode contribuir para avivar, clarificar, moldar e aperfeiçoar esta consciência, reforçando, junto ao sentimento que nasce da sensação muscular, as imagens presentes na mente.

Os objetivos da Eurritmia são:

- O aumento da concentração;
- A prontidão para executar ordens que venham da mente;
- A reação imediata ante um estímulo;
- A dissociação, coordenação e retenção de movimentos;

- O autoconhecimento e domínio das resistências e possibilidades corporais;

- A quantidade de passos na relação espaço x tempo;

- O equilíbrio entre reações conscientes e automáticas.

Esta proposta não se restringe à rítmica. Ela vai da rítmica ao movimento plástico ou plástica animada. Somente após atingir os sentidos, a mente, o corpo e o domínio da representação corporal dos ritmos musicais, o euritmista estará em condições de modificar tais efeitos de forma a externalizar sua expressão em função de um resultado visual, englobando um significado estético, para os olhos dos espectadores. Diz Dalcroze:¹

(...) toda atividade visual ou auditiva começa com um simples registro de imagens e sons, e as faculdades receptoras de olho e ouvido vão somente desenvolver uma atividade estética quando o sentido muscular estiver suficientemente desenvolvido para converter sensações registradas em movimento - sem recorrer ao som.

Segundo Paz (2000), a rítmica de Dalcroze entroniza o corpo catalisador do ritmo e do fenômeno musical como um todo. O sentir ocupa seu lugar ao lado do saber. É a partir de Dalcroze que a educação musical dá lugar a um ensino de música ativo e intuitivo. A euritmia considera que é necessário fazer música fisicamente para poder expressá-la. O objetivo do método é a realização expressiva do ritmo, bem como sua vivência por meio do movimento corporal. A representação de movimentos corporais expressa o fenômeno musical de caráter rítmico, melódico, harmônico, de frases, estruturas e formas musicais.

A rítmica de Dalcroze também objetiva expressar e equilibrar o movimento corporal de modo consciente, desenvolvendo a coordenação dos movimentos e a capacidade de concentração, bem como capacidade de dissociar o movimento; libertar, expandir e comunicar. O método possibilita a coordenação física da musculatura.

O grupo Barbatuques promove a convivência entre esses diferentes corpos sonoros, portadores de diferentes ritmos, volumes, intenções e imaginários que ora se chocam, ora se complementam, ouvindo o outro, exercitam o diálogo, o contágio, a cooperação e a

1 Informação extraída do site <http://us.geocities.com/serfeijo/dalcroze.html>

concentração. Os exercícios de improvisação desenvolvidos pelo grupo estimulam a convivência entre a busca da unidade sonora do grupo e a diversidade dos sons gerados por cada um, recomendado para quem quer desenvolver sua capacidade rítmica, trabalhar a coordenação motora, praticar improvisação e de uma forma ampla “musicalizar-se” através do corpo sonoro. O corpo sonoro também é voltado aos arte-educadores das mais variadas áreas que podem enriquecer sua pesquisa com elementos da percussão corporal. Assim como também treinamentos para empresas, usando a atividade da percussão corporal como dinâmica para se trabalhar e refletir sobre competências, tais como o trabalho em equipe, criatividade, comunicação e liderança. O Grupo Barbatuques promove um trabalho prático com os principais conteúdos:

- Aquecimento:

- Preparação corporal para a atividade: consta de alongamentos, movimentos, respirações, vocalizações e exercícios que trabalham o olhar e o andar.

- Coordenação motora: exercícios de independência rítmica trabalhando coordenação entre pés, mãos e voz;

- Repertório de sons corporais: tipos de palmas (grave, estrela, es-

talada, flecha entre outras), estalados de dedo, sapateados, vácuos de boca, estalados de língua, batidas no peito e na bochecha, percussão vocal, assobios, sopros, línguas fictícias, sonoplastia corporal.

- Montagem de ritmos: adaptação de ritmos para o universo da percussão corporal. São trabalhados principalmente ritmos brasileiros (samba, baião, maracatu, afoxé, etc), além de ritmos de influências étnicas variadas: funk, rock, salsa, reggae, música árabe, africana, mediterrânea, latina, indígena, etc. Esses ritmos são trabalhados tanto individualmente como também em naipes. Estimula-se a criação de ritmos pelos alunos.

- Jogos: exercícios que trabalham atenção, reflexo, memorização e relacionam som com movimento (flechas, relógio, sequência linear);

- Improvisações: exercícios de criação e composição utilizando os sons e ritmos estudados. São voltados para que o aluno aplique e sintetize seus conhecimentos, buscando sua expressão individual nessa linguagem. É também voltado para que ele desenvolva a percepção do outro e o senso de escuta dentro de um grupo. Trabalham pontos específicos da prática de se fazer música em grupo (sequência minimal, maestro, ecos, naipes, contágio livre).

Um trabalho voltado todo ele para a musicalização corporal e a expressão corporal, dando assim a possibilidade de utiliza o corpo como um instrumento do fazer musical.

MUSICALIZAÇÃO NA ESCOLA

Além do entendimento da música como prática social e de seus benefícios, poderíamos também pensar que temos que integrar a música na escola porque existe uma lei federal, número 11.769, aprovada em 2008 (Brasil, 2008), que determina seu ensino na educação básica. A lei acrescenta ao artigo 26 da Lei 9394/96 o seguinte: “Com essa legislação, o ensino de música deverá estar presente na educação básica, o que implica também sua presença na Educação Infantil e Anos Iniciais.” É necessário que os professores se reconheçam como sujeitos mediadores de cultura dentro do processo educativo e que levem em conta a importância do aprendizado das artes no desenvolvimento e formação das crianças como indivíduos produtores e reprodutores de cultura. Só assim poderão procurar e reconhecer que a música é um instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem em especial a utilização do corpo com um fazer musical, portanto deve ser possibilitado e incentivado o seu uso em sala de aula. No contexto escolar a música também ensina o indivíduo

a ouvir e a escutar de maneira ativa e refletida. DUCORNEAU (1984), diz que o primeiro passo para que a criança aprenda a escutar bem consiste em permitir que ela faça experiências sonoras com as qualidades do som como o timbre (qualidade do som que permite reconhecer sua origem), a altura (propriedade que permite o som ser mais grave ou mais agudo) e a intensidade (associada àquilo que nós comumente chamamos de volume). A música pode contribuir para tornar esse ambiente mais alegre e favorável à aprendizagem, afinal “propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente” (SNYDERS, 1992, p.14) Nas obras do educador Paulo Freire, encontramos referências à adequação do ambiente para o ensino. “Sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vive sisuda. A seriedade não precisa ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, porque é séria, se dedique ao ensino de forma não só competente, mas dedicada ao ensino e que seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar e aprender, de conhecer, é não transforma este “que fazer” em algo triste. Pelo contrário, a alegria

de ensinar e aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes. É por isso que eu falava de que o reparo das escolas, urgentemente feito, já será a forma de mudar um pouco a cara da escola do ponto de vista também de sua alma (FREIRE. P; 2000, p.37).” A escola que sempre foi o sonho de todos os educadores não é a que ocorre hoje, principalmente pelo fato das instituições de ensino, muitas vezes carregar consigo um sinônimo de repressão. Muitos são os jovens e adultos que quando são alunos, já possuem uma história de exclusão e chegam muitas vezes na escola com indisposição para uma participação positiva em aula, que o levaria a um melhor aproveitamento escolar. Se isso ocorre, e há formas comprovadas de reduzir a agressividade, porque não usá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com este artigo que a criação musical através do corpo e seu aproveitamento, como apoio ou recurso pedagógico em aulas de iniciação musical, é sim um recurso viável. Nesse sentido, a música desenvolve na criança sensibilidade, criatividade, senso crítico, ouvido musical, prazer em

ouvir, expressão corporal, imaginação, memória, atenção, concentração, respeito ao próximo, autoestima, enfim, uma infinidade de benefícios são proporcionados por ela. É uma linguagem potente para o estímulo do cérebro, desenvolve o raciocínio lógico-matemático, contribui para a compreensão da linguagem padrão e desenvolvimento da comunicação, além de outras habilidades. Constatou-se, ainda, que a música é ótima contribuidora no processo de socialização dos alunos. O sistema oferece a possibilidade de construção de um acompanhamento rítmico e o desenvolvimento sócio motor. O usuário desta técnica promove, através de movimentos corporais, o auxílio aos alunos iniciantes em aulas de percepção musical na reprodução rítmica. Nesse sentido, faz-se necessária a sensibilização dos educadores para despertar a conscientização quanto às possibilidades da música para favorecer o bem-estar e o crescimento das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções. Esse artigo pode efetivamente, auxiliar educadores que acreditam que podem fazer a diferença na vida de seus alunos e tenham na musicalidade um aliado permanente no processo de ensino aprendizagem, trazendo contribuições teóricas e práticas para aqueles que buscam uma nova abordagem no ensino da música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHANJO, S. **Lições elementares de teoria musical**. São Paulo: Musi-cália, 1977.

BARBARTUQUES, Grupo. Oficina. **O que é Barbatuque**. Disponível em: http://www.barbatuques.com.br/index_frame.htm. Acesso em 22, set.2008.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2ª edição - 2003.

DALCROZE, J. E. **Consciência Rítmica**. Disponível em: <http://us.geocities.com/serfeijo/dalcroze.html>. Acesso em: 22 set.2008.

DUCOURNEAU, Gérald. **Introdução à musicoterapia**. São Paulo: Manole, 1984.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Cortez Editora. São Paulo, 2000

FILHO A. M. **A Musicalização do corpo**. Sala de Imprensa. Portal Unicamp. Edição 332-7ª 13, ago. 2006. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agosto2006/ju332pag12.html. Acesso em: 29,set 2008.

FREITAS, G. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: Unijui 1999

PAZ, E. **Pedagogia musical brasileira do século XX**. Brasília: Musimed, 2000.

SOARES, C.. **Corpo e História**. Campinas, São Paulo, 2001: Autores Associados



Alessandro Rodrigues da Costa

Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura de São Paulo. Graduado, em 2009, pela Universidade de Guarulhos em Educação Artística. Pós-graduado em Arte e Educação pela Universidade Candido Mendes (2020). Segunda Licenciatura em Letras pela Faculdade Unifacvest (2020). E-mail: alessandrodacosta2003@hotmail.com

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LITERATURA INDÍGENA: SALA DE LEITURA E BIBLIODIVERSIDADE

ANA PAULA MARTINS

RESUMO: A sala de leitura na grade curricular da Prefeitura Municipal de São Paulo se constitui como um espaço-tempo de aula que tem por objetivo proporcionar aos estudantes momentos de leitura e de contato com os livros. Por isso, este é um momento de grande importância na formação dos estudantes leitores. Este artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre as possibilidades e importância da literatura indígena no trabalho pedagógico com estudantes do Ensino Fundamental. Partindo do pressuposto da formação de cidadãos críticos, o trabalho com a diversidade se faz importante numa educação comprometida com valores democráticos. Para essa reflexão, trataremos dos livros de temática indígena e suas possibilidades pedagógicas.

Palavras-chave: Educação escolar. Literaturas Indígenas. Sala de leitura. Formação de leitores.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo propor uma reflexão sobre as possibilidades do uso da literatura indígena no trabalho pedagógico da sala de leitura. Para tanto, faz-se necessário considerarmos a sala de leitura como espaço de formação de leitores, o compromisso da formação com valores demo-

cráticos, a formação do acervo, a conceituação de literatura indígena e as possibilidades dos livros que apresentam essa temática.

A SALA DE LEITURA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE LEITORES

A escolha de tratar dos livros de uma biblioteca escolar para es-

ta reflexão se deve ao fato de que compreendemos a escola como locus privilegiado para a formação de leitores. Estudantes das classes sociais mais baixas frequentemente não têm em suas casas um ambiente leitor. É na escola que grande parte dos estudantes tem seu encontro com uma grande quantidade e variedades de livros, bem como a textos diversos (POLIDO, 2012, p. 62).

A concepção de leitura que tomamos é a síntese da pesquisa de Nágila Euclides de Oliveira Polido que, ao pesquisar a sala de leitura na rede municipal de São Paulo, define leitura como

Apropriação de um bem simbólico, como processo que se estabelece fundamentalmente pela interação entre sujeitos históricos e sociais contempla objetos que se constituem por meio de linguagens em suportes múltiplos. (POLIDO, 2012, p. 53)

A leitura é entendida como fator de cidadania e, por isso, é objeto de políticas públicas em diversas esferas. Na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, a sala de leitura é entendida como garantia de um direito e como es-

paço/aula para incentivo à leitura como prática social e cultural. Trata-se de um programa que teve início na década de 1970 e, nesses 40 anos, já passou por muitas reorganizações nas concepções de ensino e por diversas políticas públicas.

Em termos de composição dos acervos das salas de leitura das escolas de ensino fundamental, esses são formados, de maneira geral de forma semelhante. As compras dos livros são realizadas periodicamente¹ pela Secretaria Municipal de Educação, através de licitação pública. As diferenças entre os acervos das unidades escolares ocorrem pelos processos de recebimento de doações, compras realizadas pela escola por processos específicos bem como por perdas e desfazimento.

A seleção de títulos é feita por meio de um edital publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Para participar da licitação, as editoras devem enviar exemplares que obedçam aos critérios determinados neste edital, semelhantes à organização de critérios do Programa Nacional do Livro Didático. O edital estabelece diversos critérios para a avaliação das obras, entre eles:

III. Ilustrações (se aplicável)(...)

¹ Não há uma regularidade definida legalmente. Depende das demandas e decisões da Secretaria Municipal de Educação

c) Ausência de estereótipos ou representações ofensivas.

IV. Temática

a) Possibilidade de ampliação das referências culturais e reflexão crítica do leitor;

b) Inexistência de didatismo, moralismo, preconceitos, estereótipos ou qualquer tipo de discriminação;

c) Possibilidade de ampliação das referências culturais e de reflexão crítica do estudante sobre si, o outro e o mundo;

V. Construção das personagens:

a) Inexistência de estereótipos relacionados a etnia, raça, aparência física, identidade de gênero, condição social, entre outros.

b) Valorização da diversidade social, cultural e étnica na caracterização das personagens. (SÃO PAULO, 2019b).

Os títulos recebidos das editoras são analisados por uma comissão de profissionais da Secretaria de Educação, das Diretorias Regionais de Ensino. Em algumas edições também constou com a participação de alguns professores da sala de leitura. Após esse processo é realizada a aquisição

e o posterior envio do material para todas as unidades.

Como afirmado anteriormente, a sala de leitura se configura como um espaço-tempo. Consta na grade curricular dos estudantes do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, uma aula semanal, regida pelo Professor Orientador da Sala de Leitura (POSL). Este professor é eleito para o cargo pelo Conselho de Classe após apresentar uma proposta de trabalho, podendo se candidatar qualquer professor da rede (podendo ser professor de fundamental I ou II).

O trabalho na sala de leitura tem como diretriz pedagógica:

I - a literatura como direito inalienável do ser humano e como fonte das várias leituras da realidade e do próprio desenvolvimento da história e das culturas;

II - a leitura do mundo precedente à leitura da palavra, entendendo que a leitura começa antes do contato com o texto e vai para além dele;

III - a garantia da bibliodiversidade de forma a atender toda a comunidade educativa, tornando propício o trabalho com a leitura e possibilitando ao leitor novas

perspectivas sobre si, o outro e o mundo. (SÃO PAULO, 2019).

Cabe aqui destaque acerca do conceito bibliodiversidade. O termo resulta intencionalmente da junção de biblio e diversidade e se refere à pluralidade que uma biblioteca deve conter

Cada libro ofrece a un pequeño lector, a los niños más grandes o a los adultos que les acompañan multiplicidad de opciones para ser leídas, vistas, revisitadas. Acervos, colecciones, agrupaciones de libros refieren la multiplicidad de libros, que deben ser, siempre, pensados en plural. Bibliodiversidad es la categoría que da cuenta de ello. Para que los lectores disfruten de estos materiales y comprometan en ellos su atención y su emoción debemos asegurar que estos libros sean de calidad. (CARRASCO, 2015, p. 40).

Este conceito tem aparecido na legislação que rege o funcionamento das salas de leitura. É válido mencionar que apesar de inicialmente se referir à multiplici-

dade de gêneros e suportes, ele também tem sido usado para abordar a diversidade temática. Carrasco, por exemplo, assinala que devemos oferecer às crianças livros de tratamentos temáticos variados “oferecendo múltiplas formas de abordar o que nos faz diferente, mas também o que nos iguala” (CARRASCO, 2015, p. 123). Raquel Menezes, presidente da Liga Brasileira de Editoras afirma em artigo que:

Embora diga respeito, essencialmente, à diversidade de projetos editoriais, a bibliodiversidade está relacionada também com a defesa das diversidades culturais, étnicas, raciais e de gênero. (MENEZES, 2018).

O verbete da Wikipédia afirma que o termo está sendo usado por editores independentes e ONGs na defesa e promoção da diversidade cultural². Sendo assim, o termo em questão está atrelado à variedade de suportes e de conteúdos, aspectos fundamentais para estímulo ao pensamento crítico.

É dentro dessa perspectiva de ampla bibliodiversidade que se faz importante refletir sobre o trabalho pedagógico acerca da literatura indígena.

2 <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bibliodiversidade>

As recentes formações de professores - de 2013 até hoje - têm abordado a temática do território, da descolonização do currículo, se pautado num currículo crítico e emancipatório, que busque a equidade nos espaços escolares e sociais. Essas discussões resultaram na aquisição de obras literárias de autores negros, livros de chamada poesia periférica, livros que possibilitam a discussão sobre gênero e também de autores indígenas.

Atualmente a rede conta com 561 Salas de Leitura em 554 unidades educacionais, contando com mais de 800 professores que atuam como POSL.

A LITERATURA INDÍGENA NAS SALAS DE LEITURA

Para propor esta reflexão, procuramos e listamos todos os livros com temática indígena do acervo da EMEF Desembargador Theodomiro Dias. Os livros foram analisados considerando, além de dados fundamentais como editora, ano de publicação título, os seguintes aspectos:

- Autoria: o autor é indígena ou não?
- Qual a temática? Biográfico, lendas, históricos, entre outras possibilidades.

- Existe indicação de etnia indígena?

No entanto, antes de iniciar a análise das obras que formam o acervo sobre o assunto, o primeiro ponto a tratar é o critério de seleção das obras analisadas. Para esse estudo, tratamos de todos os títulos que abordam da temática indígena, isso inclui aqueles que têm autores indígenas e aqueles que têm autores não-indígenas, mas que contêm narrativas, histórias, documentos históricos sobre os indígenas brasileiros.

O termo literatura indígena define atualmente a produção de autores indígenas, visto que nas últimas décadas houve grande crescimento no número de autores e publicação.

No texto de Edson Andrade Krenak, no qual o autor analisa os dez anos da lei 11.645/2008, a literatura indígena ainda é um desafio aos pesquisadores.

Os conceitos e regras estéticas, performáticas e linguísticas aplicados ao texto canônico da literatura brasileira não são facilmente aplicados à literatura indígena. Isso porque o sistema literário indígena é outro, sua razão de existir (sua história) é outra, embora use o sistema da in-

dústria cultural (autor, livro e leitor) como meio de difundir-se, clama interna e externamente por outros padrões, outros critérios de avaliação. (ANDRADE KRENAK, 2019, p. 335).

Este autor afirma que a literatura indígena “ensina a ler o outro para aceitá-lo e comungar com ele — este é o trabalho da literatura indígena” (ANDRADE KRENAK, 2019, p. 340). Discurso em consonância com Edson Kaiyapó, Daniel Munduruku e outros envolvidos na produção, difusão e pesquisa sobre educação e literatura indígena, os quais afirmam a importância da presença desta literatura nas escolas não-indígenas pelo seu potencial na abertura para reflexões pertinentes ao conhecimento e ao respeito para com os indígenas no Brasil, bem como pela contribuição que isso representa para um projeto de educação ancorada em valores democráticos.

Literatura indígena é também um instrumento de produção de material para formação do não índio em relação à história e cultura indígena. Porque afinal necessário que a sociedade brasileira tenha clareza do que é isso que eles estão apelidando de índio. (KAIYAPÓ, 2016)

De acordo com Edson Andrade Krenak, o movimento da literatura indígena é importante para os próprios indígenas, pois:

O movimento da literatura indígena se caracteriza por “reapropriação” e “reafirmação” de nossa história, tomada pela responsabilidade de viver e compartilhar nossas próprias maneiras de ser, saber e fazer. (ANDRADE KRENAK, 2019, p. 348).

Sendo assim, a literatura indígena é fundamental para descolonizar o discurso literário acerca dos indígenas e possibilitar a autoafirmação e autodeterminação.

A contação de histórias indígenas é uma poderosa ferramenta que nos conecta com a múltipla teia da vida: com nossos ancestrais e culturas, preservando nossa identidade; com parentes do Brasil e de outros países que têm na contação de histórias as metodologias que nos identificam uns com os outros; com as sociedades não indígenas, que ouvindo nossas vozes e nossa história podem nos compreender e lutar conosco contra a injustiça, a

discriminação e o racismo; com os mestres que lutam contra a predominância do discurso hegemônico de uma só ciência, de uma só maneira de saber, de fazer e de ser. As narrativas despertam nossas identidades múltiplas e nossa natureza plural. Além disso, e em consequência disso, a contação de histórias tem um poder de cura e reconciliação. (ANDRADE KRENAK, 2019, p. 350).

As palavras de Krenak sintetizam a importância da literatura indígena no espaço escolar e o porquê deste trabalho procurar estratégias e ferramentas para aprendermos sobre este tema e, portanto, ampliar a potência que tais histórias têm no trabalho educativo. A escola, tantas vezes considerada local de reprodução de discursos preconceituosos, pode ser local de uma educação para uma sociedade mais democrática e justa.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DO ACERVO DE LITERATURA INDÍGENA

Na sala de leitura da referida escola foram encontrados 55 livros de temática indígena, 32 deles escritos por 13 autores indígenas e

23 obras escritas por autores não-indígenas. Eles foram lidos e analisados não considerando uma crítica literária e sim o trabalho pedagógico comprometido com educação democrática.

A ESCRITA PARIWAT

Pariwat é como os mundukuru se referem aos não-indígenas, a presença de autores indígenas é recente e, portanto, muito da produção editorial sobre o tema tem como autores pesquisadores brancos.

Após leitura e análise destas obras, cremos que o ponto mais importante a se considerar é que algumas delas não apresentam a etnia/nação a que a obra se refere (12 das 23 obras). Sendo assim, acabam reforçando a figura de um “índio genérico” ao trazer por leitor apenas uma “lenda indígena”, como é o caso da obra Pitulu de Bê e Léo Maciel, Editora Alegria. Mesmo que sejam importantes como obras literárias, por sua narrativa, fruição e ilustração, estes livros têm limitações na representação que oferece dos indígenas e contribui para uma visão estereotipada de índio genérico.

O que não quer dizer que não devemos usar os autores não-indígenas, mas sim que devemos realizar um trabalho pedagógico complementar a essa leitura sobre a diversidade da população indígena.

AUTORES INDÍGENAS E A DIVERSIDADE ÉTNICA

Como afirmado anteriormente, a literatura indígena não segue regras e padrões da literatura a que estamos habituados. Portanto, o trabalho com essas obras exige pesquisa e formação e, quando não temos em profundidade, exige que estejamos abertos e atentos a novos padrões. A literatura indígena é fundamental para os indígenas em seu projeto de afirmação e educação, mas aqui afirmamos a relevância para a educação não-indígena.

Foram encontrados 32 livros de autores indígenas na sala de leitura, as obras de certa forma cumprem o papel de apresentar especificidades dos grupos étnicos dos autores para os leitores. Entre as obras, existem memórias contadas pelos autores (como no caso de algumas obras de Daniel Munduruku), história do contato desses grupos com o homem branco e narrativas indígenas que podem ser classificadas como mitos, lendas, narrativas de memória ou narrativas ancestrais.

A leitura de mitos e lendas indígenas se configura como uma possibilidade de compreendermos que as narrativas indígenas se ancoram em outras estruturas de pensamento. Para acessar o signi-

ficado destas histórias, temos que nos abrir a novas formas de entendimento, descolonizando nossa mente de categorias puramente ocidentais.

Na apresentação do livro Mondagará, o autor explica

Assim como a sociedade moderna tem a Bíblia e outros escritos como fonte de informações sobre o passado da humanidade, suas origens e costumes, o povo Marágua tem o Mondaragá – um artefato em forma de remo – utensílio que usa para remar. (WASIRI GUARÁ, 2011, p. 7).

Desta forma, o autor nos convida a ouvir as histórias do povo Marágua registradas em forma de grafismo nesse objeto e interpretadas pelos mais velhos, que contam aos mais jovens a história e, por meio desse ato, cria e recria a memória³

Segundo Daniel Munduruku:

As sociedades tradicionais são filhas da memória e a memória é a base do equilíbrio das tradições. A memória liga os fatos entre si e proporci-

³ É interessante o autor citar a Bíblia, visto que a narrativa de Mondaragá é semelhante ao Genesis – por inveja um ser seduz uma mulher que é transmissora do mal ao grupo.

ona a compreensão do todo. Para compreender a sociedade tradicional indígena é preciso entender o papel da memória na organização da trama da vida. (MUNDURUKU, 2002, p. 32).

A palavra, agora registrada, mas que era transmitida oralmente por gerações, tem papel específico e fundamental entre os grupos indígenas

As sociedades indígenas são movidas pelas poesias dos mitos - palavras que encantam e dão direção, provocam e evocam acontecimentos dos primeiros tempos, quando somente ela, a palavra existia. (Yamã, 2001, capa).

As pesquisas sobre o tema afirmam que tais narrativas são reveladoras da forma de pensar de cada povo. Desse modo, as narrativas podem nos revelar valores, códigos culturais e organização social dos povos. Elas definem o lugar que os humanos ocupam no mundo e expressam constantemente a relação interdependente e recíproca das pessoas e elementos de seu entorno. Na vida cotidiana, permitem interpretar acontecimentos e ponderar decisões, bem como possibilitam acessar a forma como concebem o

tempo, o mundo, os inimigos, o lugar no cosmos, se articulam a vida social, ritual, história e filosofia de cada grupo (RESENDE, 2018).

A partir daí, cabe aos educadores pensarem na função dessas narrativas na educação escolar não-indígena.

A literatura, como expressão da cultura e dispositivo que comunica e compartilha bens espirituais, intelectuais e estéticos, entra ou opera na sociedade somente por condições bem específicas, as quais o mestre Antonio Candido (2009) já ensinara, a saber: as condições de produção, circulação e recepção. (ANDRADE KRENAK, 2019, p. 338).

Para as autoras Gladys Oliveira de Sá e Márcia Guedes Egas, em artigo sobre o uso das lendas amazônicas nas escolas públicas, tem-se que:

Sua linguagem, simbologia, função social, estrutura social, padrões de comportamento e representação do homem e da mulher na cultura indígena é o que cada um nos mostra. Não são apenas narrativas, mas sim ensinamentos de conduta,

respeito e convívio com o ambiente ao seu redor. Neles são revelados hábitos da cultura indígena desconhecidos, mas que fazem parte das nossas ações diárias. (SÁ e EGAS, 2015, p. 255).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras de tais narrativas são reveladoras de traços importantes da cultura indígena. No entanto, isto nos coloca outra questão. Só se pode trabalhar pedagogicamente as narrativas maráguas se soubermos seu contexto de produção e difusão? Ou podemos nos abrir para novas significações a partir de sua leitura, sem cair no exotismo? Se a compreensão de cada mito se relaciona a valores e significados de cada sociedade, isso é um limite para os educadores?

Responder a essas questões passa pela lembrança constante dos objetivos da produção da literatura indígena, da lei 11.645/2008, e dos objetivos da educação. Ou seja, a necessidade de realizar uma prática educativa comprometida com o fim dos estereótipos e preconceitos contra a população indígena brasileira, que permita a construção de um conhecimento que reconheça esta população como presente, agente de sua história e diversa, como já dito algumas vezes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Edson Dorneles de (Edson KRENAK). **O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a lei nº 11.645/2008**. Cad. CEDES, Campinas, v. 39, n. 109, p. 321-356, Dec. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622019000300321&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Apr. 2020. Epub Dec 09, 2019. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019217105>.

AYALA, **Walmir. Moça lua e outras lendas**. Ediouro. 2012.

BERGAMASCHI Maria Aparecida, GOMES. Luana Barth. **A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: ensaios de educação intercultural**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf> acesso em 05/04/2020.

_____. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BIBLIODIVERSIDADE. In: **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Bibliodiversidade&oldid=54599392>>. Acesso em: 26 mar. 2019.

CARRASCO, Alma. Escuelas y construcción de acervos: libros de calidad para la primera infância. In: Brasil. **Coordenação Geral de Educação Infantil Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações** / Monica Correia Baptista ... [et al.], org. - Brasília: MEC, 2015.

COELHO, Maria do Carmo Pereira. **As narrações da cultura indígena da amazônia: lendas e histórias**.

Tese (Tese de Doutorado) PUC. 2003.
GUARÁ, Roni Wasiri . **Mondagará**.
Formato. 2011.

_____. **Árvore da Vida**.
Oceano .2018.

KAIYAPÓ, Edson. **Professor Edson Kayapó e a importância da Literatura Indígena**. 2016 (4m27s). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sIQ5KFhF2dU> Acesso em 05/04/2020.

MACIEL, Bê e Léo. **Pitulu**. Alegria. 2009.

MENEZES, Raquel. Biodiversidade e democracia. **Publishnews**. 2018. Disponível em <<https://www.publishnews.com.br/materias/2018/02/16/biodiversidade-e-democracia>> acesso em 05/04/2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de Índio**. Callis. 2000.

_____. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade. Povos Indígenas do Brasil**. Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade> Acesso em 05/04/2020.

POLIDO, NAGILA EUCLIDES DA SIVA, **Salas de leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento**. Tese (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. 2012.

RESENDE, Maria Leônia Chaves. **Tópicos sobre o Pensamento Indí-**

gena nas Américas. Mundos Nativos Povos Indígenas. 2018.

SÁ, Gladys Oliveira de; EGAS, Márcia Guedes. **Mitos e lendas indígenas e educação: a valorização do patrimônio imaterial amazônico nas escolas públicas do município de Manaus**. Anais de Congresso. XII Congresso Nacional de Educação. 2015. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21847_9369.pdf acesso em 05/04/2020.

SÃO PAULO (SP). Instrução Normativa SME nº 34 de 1 de novembro de 2019. Organiza Salas de Leitura. **Diário Oficial Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 02/11/2019, pg. 21.

_____. Edital sme nº 01, de 25/04/2019 - processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o projeto minha biblioteca e para composição do acervo das unidades educacionais da RME. **Diário Oficial de São Paulo**. São Paulo, SP, 26/04/2019, p. 101.

TEIXEIRA, Iraí Maria Campos; SOUZA, Erivelto Santiago. Cosmovisão do povo Munduruku: perspectiva indígena amazônica - texto baseado no livro "Banquete dos Deuses. Conversa sobre a origem e a cultura brasileira" de Daniel Munduruku. In: **Textos de Estado Cosmovisão**. 2015. Disponível em : http://www.processoseducativos.ufscar.br/texto_cosmovisao-versao_final_abril2015.pdf acesso em 05/04/2020.



Ana Paula Martins

Bacharel em História pela FFLCH - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Licenciatura e Mestrado em Educação pela FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora de História na Prefeitura Municipal de São Paulo.



A HISTÓRIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO BRASIL E SUAS MODALIDADES DE ATUAÇÃO

ANDRÉA CRISTINA DE SOUZA SILVA

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar os aspectos acerca da história da neuropsicopedagogia no Brasil, em seus diferentes méritos, contemplando os locais de atuação, os desafios da prática, além de sua importância social. O estudo se justifica sob a ótica de que o profissional pedagogo atua não somente em âmbito escolar, mas também contribui em áreas como a empresarial, ambiental e até mesmo em hospitais e, com isso, as metodologias e estratégias de trabalho do pedagogo se diferem em razão das peculiaridades de cada atendimento. Será embasado teoricamente a partir de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, elencando pontos de vista distintos e gerando a discussão entre os autores para, por fim, enriquecer os conhecimentos a respeito das pautas supracitadas. Confirmou-se a importância do neuropsicopedagogo dentro da educação, mais especificamente no atendimento aos alunos com deficiências. Entretanto, o seu trabalho ainda é pouco difundido no Brasil e, devido a isso, tem sua gama de funções prejudicadas por fatores que vão desde a formação acadêmica deficitária, até a falta de informação por parte dos indivíduos (ou seus responsáveis) atendidos.

Palavras-chave: Pedagogo. História. Atuação. Equipe multidisciplinar.

INTRODUÇÃO

Este artigo é o registro da análise de dados obtidos através

de artigos, dissertações e livros sobre a história da neuropsicopedagogia no Brasil, desafios da prática e suas variadas áreas de atuação.

O levantamento teve por objetivo analisar a evolução dessa área de conhecimento e contribuição, no âmbito institucional, da saúde e da educação.

O profissional de pedagogia pode atuar em diversas áreas da Pedagogia, tais como a hospitalar, social, empresarial e ambiental, além de também oferecer seus serviços a meios de comunicação, empresas, ONGs etc. Conforme as palavras de Libâneo (2007, p. 51), "o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia".

As possibilidades de atuação do pedagogo vão além da escola, pois a sociedade demonstra necessidades socioeducativas, conforme demonstra a Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno - CNE/CP Nº 5, de 13 de dezembro de 2005:

A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (CNE/CP Nº 5, 2005, p. 6).

Nesse mesmo sentido, cabe expor a citação que discorre a respeito da função do psicopedagogo, afirmando que o profissional

É como um detetive que busca pistas, procurando selecioná-las, pois algumas podem ser falsas, outras irrelevantes, mas a sua meta fundamentalmente é investigar todo o processo de aprendizagem levando em consideração a totalidade dos fatores nele envolvidos, para, valendo-se desta investigação, entender a construção da dificuldade de aprendizagem. (RUBINSTEIN apud FERMINO, 1996, p. 128).

De forma semelhante, Weiss (2012) reforça que

todo diagnóstico psicopedagógico é, em si, uma investigação, é uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada. Será, portanto, o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e, na maioria das vezes, da escola. No caso, trata-se do não-aprender, do aprender com dificuldade ou lentamente, do não revelar

o que aprendeu, do fugir de situações de possíveis aprendizagens. (WEISS, 2012, p. 27).

Assim, a pesquisa se justifica sob a ótica da importância de se discutir a atuação do pedagogo e de sua capacidade de promover transformações socioeducativas, com ênfase nos méritos acerca da neuropsicopedagogia.

O procedimento metodológico para elaboração e embasamento da pesquisa foi através de investigação bibliográfica que “esta pautada no incessante trabalho do pesquisador em criar o diálogo entre determinados autores” (ANDRADE, 2015, p.10) com o objetivo de expor distintos pontos de vistas:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa

bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32).

Ou seja, a pesquisa não buscou enumerar ou definir procedimentos e estratégias padrões nos processos que envolvem a atuação do neuropsicopedagogo, e sim, trazer uma discussão a respeito da importância deste profissional, além de todo o contexto histórico e os desafios da prática na sociedade contemporânea.

A HISTÓRIA DA NEUROPSICOPE- DAGOGIA NO BRASIL

Atualmente, a comunidade científica procura obter cada vez mais precisão em suas constatações, nos mais variados âmbitos, inclusive no que se refere ao funcionamento dos processos cerebrais. Para a educação, essas descobertas representam importantes avanços no que tange aos estímulos de aprendizagem, aspectos que estão diretamente ligados à Pedagogia. Desse modo, a conexão entre a Pedagogia e a Neurociência, que gera a Neuropsicopedagogia, pode oferecer importantes contribuições para a educação.

No Brasil, um importante passo foi dado em Joinville, no ano de 2008. Alguns professores-pesquisadores atuantes em um centro de pesquisa e educação, o grupo educacional CENSUPEG (Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão), a partir de uma requisição do diretor do instituto, criaram um grupo de pesquisa sobre Pedagogia e Neurociência. O objetivo era produzir estudos sobre a inter-relação entre educação, comportamento e emoções. Para tanto, foram consideradas as descobertas e discussões realizadas pela Neurociência aplicada à Educação. Entre os temas de estudo do grupo estão os transtornos de aprendizagem, a educação especial, a multidisciplinaridade e a inclusão escolar.

O grupo tinha o objetivo de fundamentar os estudos em pesquisas sólidas sobre os processos cognitivos, aspectos bastante difundidos na medicina, mas pouco discutidos na Pedagogia. À época, a Pedagogia concentrava seus estudos principalmente nos âmbitos familiares e emocionais do educando, utilizando estudos executados pela Psicopedagogia e pela Psicologia escolar.

O grupo deu origem ao primeiro projeto de Neurociência aplicada à Educação: a neuropsicopedagogia. De acordo com sua origem, a neuropsicopedagogia alia estudos da Pedagogia,

da Psicologia e da Neurociência, possibilitando a criação de novos campos de pesquisa e atuação multidisciplinar. Procurou-se construir um grupo de pesquisadores de diferentes áreas que pudessem contribuir com as discussões sobre ambiente escolar, dificuldade de aprendizagem, inclusão escolar, entre outras áreas. Foram, então, convidados pedagogos, professores, psicólogos, pediatras, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, para citar apenas alguns profissionais.

No dia 6 de dezembro de 2008 foi publicado o primeiro curso de especialização em neuropsicopedagogia, oferecido em Jaraguá do Sul, Santa Catarina. O curso foi recebido com resistência por campos de estudo já estabelecidos, que questionavam a integração entre a Pedagogia e a Neurociência. Contudo, em 2009, os primeiros profissionais especialistas em neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva foram formados pelo CENSUPEG. A neuropsicopedagogia tem ganhado cada vez mais espaço entre professores, alunos e entidades educacionais, que enxergam a área como importante passo no estudo e na discussão sobre aprendizagem.

Alguns anos depois, um novo campo de pesquisa surgiu: a neuropsicopedagogia clínica, que visa ao atendimento individual ou de forma interdisciplinar. Outro im-

portante acontecimento foi a fundação da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, a SBNPP, em 2014, visando à promoção da ciência no Brasil e o reconhecimento do trabalho dos neuropsicopedagogos. Nesse sentido, cabe expor a definição e importância do termo:

[...] como um novo campo de conhecimento que através das noções neurocientíficas, agregadas aos conhecimentos da pedagogia e psicologia vem contribuir para os processos de ensino-aprendizagem de indivíduos que apresentem dificuldades de aprendizagem. (HAN-NEMANN, 2012, p. 11).

Ou seja, neuropsicopedagogia se mostra como um âmbito da Pedagogia relativamente recente, que ainda sofre alguns questionamentos dentro da comunidade científica. Entretanto, vem ganhando, de forma constante, maior atenção de pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas, como da pedagogia e psicologia.

MODALIDADES DE ATUAÇÃO DO NEUROPSICOPEDAGOGO

A neuropsicopedagogia está inserida em diferentes contextos e pode estar presente na saúde, educação, instituições, tais como organizações, por exemplo. De acordo

com a classificação da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPP), o perfil profissional do neuropsicopedagogo pode apontar para o ramo de atuação.

Por exemplo, o “clínico” poderá trabalhar com atendimentos individuais em consultórios, hospitais, unidades de saúde etc. O neuropsicopedagogo, por sua vez, com o título “institucional”, tem a possibilidade de trabalhar coletivamente em escolas, ONGS, centros educacionais, universidades etc. Com o título “hospitalar”, o neuropsicopedagogo pode atuar em hospitais, brinquedotecas de ambientes hospitalares, ambulatórios, entre outros.

Os neuropsicopedagogos que realizam as ações da educação no contexto hospitalar podem aplicar atividades prazerosas, nas quais as crianças e adolescentes podem aprender e refletir. Assim, segundo Matos e Mugiatti, “o profissional nunca deve perder de vista o alvo do seu trabalho o ser humano que no momento necessita de ajuda, para erguer-se de seu estado físico e psicológico acarretado pela doença” (2001, p. 40-41).

Porém, a integração entre Neuropsicopedagogia e a Educação visa promover a aprendizagem de maneira que a criança e o adolescente se desenvolvam pessoal e socialmente, de acordo com suas especificidades e realidades, for-

mando cidadãos hábeis em se relacionar com colegas, familiares e sociedade.

Fagali (2008) afirma que, segundo a psicopedagogia, o aluno deve ser visto integralmente e, assim, traz as diferentes vertentes da psicopedagogia para o trabalho com indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou rendimento escolar abaixo do esperado. A Educação, por sua vez, oferece suporte para a equipe pedagógica e para a gestão escolar, possibilitando o debate sobre a relação entre professores, alunos e demais envolvidos. Segundo Matos e Muggiati (2001)

comparativamente, pode-se entender o hospital para a criança/adolescente como um amplo cenário do qual participam os mais diversos atores (...) considerando, portanto, esse valioso elenco participante, vê-se como dá mais extrema importância a atuação convicta de todos, quanto às suas respectivas atribuições, pela necessidade de preservação da real qualidade de suas tarefas. (MATOS e MUGGIATI, 2001, p. 31).

Ou seja, o educando é um agente ativo no processo de ensi-

no-aprendizagem, interagindo com as pessoas à sua volta. Dessa forma, no hospital não existem hierarquias, mesmo todos sendo diferentes. O hospital permite uma interação rica entre indivíduos, com mediação do professor.

PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA

É relevante discorrer a respeito da avaliação neuropsicopedagógica pelo fato desta tratar de um ponto de partida para procedimentos posteriores, caso o indivíduo atendido apresente um quadro de necessidade educacional especial. Nesse sentido, cabe expor também o encaminhamento metodológico deste tipo de avaliação, que denota de forma implícita a alçada deste profissional em âmbito pedagógico.

A neuropsicopedagogia utiliza a abordagem quantitativa na avaliação. Esta é fundamentada em análises e estudos válidos, além de testes formais. A partir de uma amostra significativa, os resultados são obtidos em médias, permitindo comparação com outros testes, a fim de se obter resultados qualitativos (RUSSO, 2015).

Para a realização da avaliação, o neuropsicopedagogo deve utilizar instrumentos válidos e que apresentem normas de análise das dificuldades e habilidades de quem

é avaliado. Dessa forma, os instrumentos devem ser selecionados de acordo com os objetivos esperados e o paciente (idade, níveis socio-culturais e educacionais, língua materna e características específicas, tais como limitações motoras, linguísticas, cognitivas etc), Há testes padronizados disponíveis no mercado e que podem ser adaptados para avaliação de atenção, leitura, aritmética, escrita, funções psicomotoras, entre outros aspectos (RUSSO, 2015).

A avaliação também analisa a atenção e a concentração por meio de atividades lúdicas. A anamnese examina os sentidos (visão, audição, tato, olfato) e a coordenação motora. São também consideradas a recepção, a expressão e a fluência linguística, além da compreensão de aspectos de diversos níveis de complexidade. Por fim, a memória de aprendizagem, outro aspecto avaliado, é considerada em todas as suas dimensões, incluindo a operação e a flexibilidade em situações problemáticas e de insucesso.

Com o resultado da avaliação, o neuropsicopedagogo clínico elabora um relatório de avaliação neuropsicopedagógica, apresentando conclusões e prognósticos. Essa avaliação é discutida com pais ou responsáveis e providências são tomadas.

METODOLOGIA

A fundamentação metodológica da pesquisa se deu através de análises bibliográficas. Nesse sentido, cabe citar o conceito de pesquisa:

A bibliografia como técnica tem por objetivo a descrição e a classificação dos livros e documentos similares, segundo critérios, tais como autor, gênero literário, conteúdo temático, data etc. Dessa técnica resultam repertórios, boletins, catálogos bibliográficos. E é a eles que se deve recorrer quando se visa elaborar a bibliografia especial referente ao tema do trabalho. Fala-se de bibliografia especial porque a escolha* das obras deve ser criteriosa, restando apenas aquelas que interessem especificamente ao assunto tratado. (SEVERINO, 2000, p. 77).

Atestando com a definição citada, é relevante expor o ponto de vista de Santos (et. al., 2008, p.127) a respeito da definição de pesquisa bibliográfica:

Bibliográfica – é um tipo de pesquisa obrigatório a todo e qualquer modelo de trabalho científico. É um estudo organizado

sistematicamente com base em materiais publicados. São exigidas a busca de informações bibliográficas e a seleção de documentos que se relacionam com os objetivos da pesquisa. Dentre os materiais que podem ser fontes de informação e conhecimento os mais utilizados são livros, revistas (periódicos), textos da internet, documentários, fitas de vídeo, DVDs, disquetes, entre outros.

A abordagem de análise das bibliografias utilizadas terá caráter qualitativo, sendo que a pesquisa qualitativa tem como característica:

Qualitativa – são os estudos onde o pesquisador observa os fatos de forma direta, privilegiando o contato com o contexto estudado. Geralmente procura pesquisar e representar a qualidade dos discursos pesquisados. (SANTOS, Et. al., 2008).

Ou seja, a pesquisa não buscará enumerar ou definir procedimentos padrões nos processos de análise dos estudos utilizados para embasamento, e sim, propor uma discussão entre pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do levantamento acerca do histórico da neuropsicopedagogia, foi possível perceber que este se trata de um eixo pedagógico relativamente recente e, desta forma, ainda está evoluindo dentro do cenário acadêmico, além da esfera prática e de atuação dos profissionais. Justamente por isso, é ideal que a sociedade conheça as possibilidades de atuação do profissional de neuropsicopedagogia em hospitais, escolas e casas para que, assim, possa utilizar seus serviços.

É possível notar também que a neuropsicopedagógica tem muito a contribuir para a compreensão das funções cerebrais na aprendizagem. Através da explanação acerca dos conceitos basilares das avaliações neuropsicopedagógicas, percebeu-se que está se trata de um importante meio de averiguação, se determinado sujeito sofre de alguma disfunção ou distúrbio de aprendizagem, ou de atendimento especializado devido a outros fatores.

Concluiu-se, portanto, que o profissional de neuropsicopedagogia pode agir em diversas frentes de trabalho, como, por exemplo, em transtornos de aprendizagem causados por inúmeros motivos, buscando constatar sintomas e possíveis causas, com o objetivo de contribuir para os tratamentos e práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Luiz Carlos de. **Metodologia Científica**. Fesusp, Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.044/69**, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para alunos portadores das afecções. Diário Oficial da União, Brasília, 21 out.1969f.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

FAGALI, E. **Quadros psicopedagogia institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. 9 ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2008.

FERMINO, F, F. (ET AL). **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ; Vozes, 1996.

FERNANDEZ, A C. G. **Aportes de la Neuropsicopedagogía: a la pedagogía** Desmistificación de la Neuropsicopedagogía. Colômbia, ASOCOPSIP, 2010. Disponível em <http://licenciadospsicologiaypedagogia.blogspot.com/2010/02/aportes-de-laneuropsicopedagogia-la.html> Acesso em 13/01/2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

HENNEMANN, A L. **Neuropsicopedagogia Clínica**. Novo Hamburgo: CENSUPEG, 2012.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9ª ed. São Paulo, Cortez, 2007.

MATOS, E . L .M.; MUGIATTI, M.T.F. **Pedagogia Hospitalar: A humanização integrando educação e saúde**. Petrópolis: Vozes, 2006.

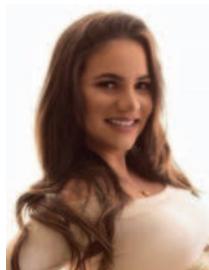
RUSSO, R M. T. **Neuropsicopedagogia Clínica: Introdução, Conceitos, Teoria e Prática**. Ed. Juruá, 2015.

SANTOS, Gisele Cordeiro do Rocio Mugnol. Et. al. **Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos**. Curitiba, 20ª Ed. Ibplex, 2008

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, M. A. F. da. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 2. ed. Curitiba: Ibplex, 2005.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 14. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.



Andréa Cristina de Souza Silva

Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade John F. Kennedy; licenciada em Pedagogia pela Universidade Osman da Costa Lins; especialista em: Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa com ênfase em Administração; Neuropsicopedagogia com ênfase em Educação Especial e Inclusiva; Pedagogia Hospitalar e Gestão Escolar.



A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

ANGELA VEIGA ZANETTI DE SYLOS

RESUMO: Ao jogar e brincar, as crianças podem entender um novo conceito ou ideia, adotar uma perspectiva diferente ou experimentar diferentes opções ou variáveis. Os jogos fornecem um contexto para uma prática envolvente. Existem inúmeras habilidades que as crianças podem desenvolver por meio do jogo, como habilidades de pensamento crítico, criatividade, trabalho em equipe e bom senso esportivo. Enquanto jogam, elas desenvolvem uma variedade de conexões com o conteúdo e podem formar memórias positivas de aprendizado. Além disso, muitos jogos apresentam uma variedade de estímulos diferentes. Algumas lembram das palavras e do vocabulário ao representá-las, outras lembram de ler as pistas e há também as que se lembram de ouvir colegas de classe gritando respostas. De modo geral, os jogos e as brincadeiras podem fornecer uma variedade de experiências sensoriais.

Palavras-Chave: Criatividade. Estímulos. Habilidades.

INTRODUÇÃO

Friedrich Froebel, educador alemão que criou o conceito de 'jardim de infância', acreditava que a brincadeira é a expressão mais alta do desenvolvimento humano na infância, pois sozinha é a livre expressão do que está na alma de uma criança.

Os educadores do serviço de educação e cuidado infantil de sua criança podem ter dito que eles usam uma abordagem baseada em brincadeiras para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

Brincar é uma atividade em que as crianças mostram sua no-

tável capacidade de exploração, imaginação e tomada de decisão. Embora o brincar seja frequentemente descrito como trabalho infantil, é intensamente agradável para elas. O tipo de brincadeira em que as crianças se envolvem e seus propósitos mudam ao longo da infância à adolescência.

Maluf (2009, p.13) afirma que:

Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que ela está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, afetiva e intelectual. Sobretudo nesta fase, deve-se adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprimindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências.

Os educadores dos serviços de educação e cuidados infantis usam uma ampla gama de experiências lúdicas para o aprendizado e desenvolvimento das crianças, em vez de usar 'lições' estruturadas ou experiências formais de en-

sino. Eles montam jogos internos e externos apropriados para a idade, que podem ser jogados com segurança e diversão por todas as crianças.

Os educadores incentivam a aprendizagem das crianças através da brincadeira:

- Fornecendo recursos que refletem a idade, os interesses, o conhecimento, os pontos fortes, as habilidades e a cultura das crianças para estimular e apoiar o brincar. Recursos que permitem o uso aberto de itens como blocos ou caixas de papelão estimulam a criatividade e a capacidade de manipular conceitos mentalmente quando crianças. Por exemplo, transforme uma caixa em um carro.

- Planejando experiências lúdicas baseadas na avaliação das diferenças, interesses, necessidades e habilidades individuais de desenvolvimento das crianças. Por exemplo, quando uma criança aprende a segurar um lápis para desenhar e escrever, os educadores darão objetos de tamanhos diferentes para serem apreendidos e ganharão força nos dedos da criança.

- Observando as crianças brincando, para que elas possam entender como brincam com as outras, que habilidades e compreensão demonstram nas brincadeiras e que atividades podem fortalecer suas habilidades na brincadeira.

- Participando de brincadeiras infantis para ampliar o aprendizado e modelar habilidades como raciocínio, linguagem apropriada e comportamentos positivos.

- Proporcionando grandes blocos de tempo, sem pressa e ininterrupto, para que as ideias e os jogos se desenvolvam.

O sucesso delas como aprendizes depende de bases sólidas desenvolvidas desde a infância. A aprendizagem baseada em brincadeiras promove habilidades, entendimento e disposições essenciais para a aprendizagem e o bem-estar ao longo de suas vidas.

Teóricos proeminentes da aprendizagem, incluindo e , enfatizaram a importância do brincar no desenvolvimento do pensamento imaginativo abstrato e na realização de objetivos que as crianças ainda não podem alcançar na vida real.

Por exemplo, aos três anos, elas são incapazes de andar a cavalo, mas podem sentar-se em um galho de árvore quebrado e se imaginarem andar. Como outros animais, usamos jogos para imitar atividades e papéis para os quais precisamos nos preparar, como brincar de “casa” para imitar as interações sociais de adultos ou cozinhar com um forno de fácil cozimento para entender a essência da preparação das refeições.

O conceito de jogo como forma de aprendizado não é uma ideia nova. A República de Platão chamou a atenção pela primeira vez para a entre brincar de mentirinha e a educação há cerca de 2.500 anos. Ao introduzir uma lição filosófica na forma de um diálogo, Platão criou para ser jogado por jovens filósofos. Os leitores que se envolvem com a performance de Platão e Sócrates são intencionalmente levados a refletir sobre suas próprias ações, pensamentos e opiniões para se tornarem os melhores filósofos que puderem.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de Educação Infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir

um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, p. 30).

Análises mais recentes da educação da perspectiva do brincar expandem a definição de aprendizado para incluir narrativa, colaboração social e desempenho.

A importância de longa data do aprendizado e do desenvolvimento humano pode ajudar a informar os esforços para incorporar novas tecnologias na educação.

A palavra “jogo” significa algo diferente hoje do que há várias décadas, antes que os jogos eletrônicos ultrapassassem nossas televisões, smartphones, computadores e tablets.

Embora os jogos eletrônicos tenham claramente um grande potencial, professores e psicólogos da educação ainda estão tentando entender as melhores maneiras de usá-los como uma ferramenta para a educação.

A IMPORTÂNCIA DO JOGO

A brincadeira é fundamental para o aprendizado e o desenvolvimento da criança. Quando essa brinca, ela oferece muitas maneiras e horários diferentes para aprender.

DIFERENTES TIPOS DE JOGO

O jogo livre e não estruturado é o melhor tipo de jogo para crianças pequenas.

É uma brincadeira que simplesmente acontece, dependendo do que interessa à criança na época. O jogo livre não é planejado e permite que se use a imaginação e se mova ao seu próprio ritmo.

O professor pode fazer parte da brincadeira não estruturada - ou não. Às vezes, tudo o que se precisa fazer é apontar a criança na direção certa - em direção à confusão de bonecas e brinquedos no chão dela, ou à mesa com giz de cera e papel. Às vezes o professor pode precisar ser um pouco mais ativo. Por exemplo, “Que tal brincar de vestir-se? O que você quer ser hoje?”.

Já o jogo estruturado é diferente. É mais organizado e acontece em um horário fixo ou em um espaço definido. É frequentemente liderado por um adulto.

À medida que a criança cresce, a maneira como ela brinca mudará - ela ficará mais criativa e experimentará mais brinquedos, jogos e ideias. Isso pode significar que ela precisará de mais espaço e tempo para jogar.

Além disso, as crianças passam por diferentes formas de brincar à medida que crescem. Isso inclui brincar sozinha, brincar ao

lado de outras e brincar de forma interativa.

BENEFÍCIOS DAS BRINCADEIRAS E DOS JOGOS PARA AS CRIANÇAS

Brincar ajuda as crianças a entenderem o mundo e a descobrirem como o corpo delas funciona. Por milhares de anos, o brincar tem sido uma tradição infantil. Desregulado e não estruturado, passou de geração em geração.

Brincar é algo feito por si só, é voluntário, prazeroso e oferece uma sensação de engajamento. E o ato em si é mais importante que o resultado.

Com essa definição em mente, é fácil reconhecer os benefícios potenciais do jogo, que nutre relacionamentos consigo mesmo e com os outros. Alivia o estresse e aumenta a felicidade. Ele cria sentimentos de empatia, criatividade e colaboração, suportando o crescimento de robustez. Quando as crianças são privadas de oportunidades de brincar, seu desenvolvimento pode ser significativamente prejudicado.

Segundo Teixeira (2010, p.49):

Por meio da brincadeira, a criança aprende a seguir regras, experimentar formas de com-

portamento e se socializar, descobrindo o mundo ao seu redor. Brincando com outras crianças, encontra seus pares e interage socialmente, descobrindo, dessa forma, que não é o único sujeito da ação, e que, para alcançar seus próprios objetivos, precisa considerar o fator de que outros também têm objetivos próprios.

Brincar não é frívolo. Não é algo a se fazer depois que o “trabalho real” é feito. Brincar é o verdadeiro trabalho da infância. Por meio dela, as crianças têm suas melhores chances de se tornarem adultos inteiros e felizes.

Acredita-se que o brincar é o principal veículo para o crescimento ideal na infância.

O aprendizado acontece de maneira mais eficaz com materiais abertos que podem ser usados de várias maneiras para .

As brincadeiras infantis são uma rica oportunidade para o desenvolvimento da criança, como aprender novos conceitos e como interagir com os outros. Os adultos podem seguir a orientação de uma criança ou oferecer orientação gentil, mas o brincar é mais rico quando as crianças estão no comando.

A brincadeira de criança em sala de aula ou em casa costuma ser considerada divertida e imaginativa, mas com valor educacional limitado. A verdade é que, no meio de criar um restaurante juntos, vestir sapatos adultos ou girar com os amigos em uma terra de conto de fadas, as crianças estão aprendendo a resolver problemas, coordenar, cooperar e pensar de maneira flexível. Imagine as habilidades necessárias para transformar a caixa de areia em um local de escavação de ossos de dinossauros.

As experiências dramáticas de jogo são algumas das primeiras maneiras pelas quais as crianças aprendem sobre seus gostos e desgostos, seus interesses e suas habilidades. Elas experimentam dramatizações e trabalham para dar sentido ao que observaram. Apenas observe crianças brincando com bonecas para ver exemplos disso. As bonecas geralmente se tornam versões da criança e são uma maneira segura de expressar novas ideias e sentimentos.

De acordo com o RCNEI, (1998, p. 21):

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e

aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz de conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal.

Elas resolvem problemas de vida confusos, assustadores ou novos. Você já presenciou crianças fingindo ir ao médico? Elas, com obediência, seguram o estetoscópio falso enquanto as outras se alinham para um check-up. Na

maioria das vezes, alguém recebe 'tiros'. Essa é a maneira de uma criança explorar uma experiência comum e, às vezes, confusa ou assustadora. Por meio dessas representações, elas ficam mais confortáveis e preparadas para os eventos da vida de maneira segura.

As crianças costumam usar a brincadeira de mentirinha para resolver eventos de vida mais desafiadores também, seja enfrentando uma doença na família, a ausência de um dos pais ou um divórcio ou um incêndio em casa.

É possível uma aprendizagem com características lúdicas, com o objetivo de dinamizar a aprendizagem, pela iniciativa do aluno e pela motivação gerada pelo trabalho grupal. Nessa medida, a participação do professor no jogo e na brincadeira dos alunos tem a finalidade de ajudá-lo a perceber como podem participar da aprendizagem e da convivência em geral [...]. (TEIXEIRA, apud MOREIRA, 2010, p.71).

Além disso, elas desenvolvem importantes habilidades de pensamento social e de ordem superior complexa. Fingir brincar é muito mais do que simples atividades lúdicas; requer estraté-

gias avançadas de pensamento, comunicação e habilidades sociais. Por meio de brincadeira, aprendem a fazer coisas como negociar, considerar as perspectivas dos outros, transferir conhecimento de uma situação para outra, adiar a gratificação, equilibrar suas próprias ideias com as outras, desenvolver um plano e agir sobre ele, explorar o simbolismo, expressar e ouvir pensamentos e ideias, atribuir tarefas e papéis e sintetizar informações e ideias diferentes.

Nesta descrição da peça criativa, poderíamos apresentar com a mesma facilidade as habilidades necessárias para gerenciar com êxito um projeto de trabalho para um adulto, assim como descrever a brincadeira infantil.

O PODER DO JOGO

Por definição, um jogo é simplesmente uma forma estruturada de jogo que excita os sentidos e cativa os jogadores; todos os ingredientes que queremos que os alunos tenham em nossas salas de aula.

Bossa afirma que o jogo:

Constitui-se numa importante ferramenta terapêutica, permitindo investigar, diagnosticar

e remediar as dificuldades, sejam elas de ordem afetivas, cognitivas ou psicomotoras. Em termos cognitivos significa a via de acesso ao saber, entendido como a incorporação do conhecimento numa construção pessoal relacionada com o fazer. (BOSSA, 1994, p. 88).

Ao contrário do ensino regular, um jogo bem desenvolvido pode transmitir instintivamente conteúdo significativo. Além disso, uma infinidade de pesquisas demonstrou como os jogos de aprendizagem em sala de aula se traduzem em significativa de , e até mesmo o desenvolvimento do altruísmo. A pesquisa sobre os benefícios dos jogos para a aprendizagem levou a uma explosão na indústria de jogos educacionais, divertidos e informativos.

As escolas têm uma infinidade de jogos para escolher, que se encaixam no currículo e também estimulam as crianças a aprender. Um debate em andamento se concentra em saber se os jogos analógicos ou digitais são melhores para uso em salas de aula. Como na maioria das coisas, um ou outro não funciona.

É através do jogo que a criança cria uma situação imaginária, são re-

curso privilegiados de desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos, como a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagens, de tomar o ponto de vista de um interlocutor e ajustar seus próprios argumentos por meio do confronto de papéis que nele se estabelece, de ter prazer e de partilhar situações plenas de emoção e afetividade. (OLIVEIRA, 2007, p.76).

Os jogos analógicos são ótimas ferramentas táteis para deixar as crianças empolgadas com o aprendizado, e os jogos digitais adicionam um nível de interação, criando experiências únicas, histórias mais complicadas e oferecendo diferentes tipos de colaborações de jogadores, como aldeias globais de equipes de estudantes. Ao emparelhar jogos analógicos e digitais nas salas de aula, garantimos que os alunos estejam envolvidos no aprendizado multissensorial.

Mais do que apenas uma chance de se divertir, brincar é um negócio sério quando se trata de saúde e desenvolvimento de uma criança.

Montandon (2001, p. 51) afirma que:

A infância é uma construção social; A infância é variável, não pode ser separada de outras variáveis (classe social, o sexo ou o pertencimento étnico); As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si; As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam; Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância; A infância é um fenômeno no qual se encontra a “dupla hermenêutica”, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de ‘reconstrução’ da criança e da sociedade.

Pesquisas mostram que o brincar pode melhorar a capacidade das crianças de planejar, organizar, conviver com outras pessoas e regular emoções. Além disso, o brincar ajuda com as habilidades linguísticas, matemáticas e sociais e até ajuda as crianças a lidar com o estresse.

O aprendizado é melhor alimentado ao explorar o desejo natural de uma criança de brincar, em vez de apenas fatores externos, como resultados dos testes. À medida que se envolvem ativamente e descobrem com alegria seu mundo, elas adquirem habilidades do século XXI que exigem cada vez mais trabalho em equipe e inovação.

Além de melhorar a saúde e o desenvolvimento de uma criança, a brincadeira ajuda a construir relacionamentos seguros, estáveis e estimulantes que protegem contra o estresse tóxico e desenvolvem resiliência sócio emocional. A alegria mútua e a interação individual que acontece durante o jogo podem gerenciar a resposta ao estresse do corpo.

De acordo com Kishimoto (2005, p.20):

O valor experimental: deixa que as crianças explorem e manipulem os brinquedos; valor da estruturação: dá suporte à construção da personalidade infantil; valor da relação: oportunizar a criança a interagir com seus pares e com adultos, com os objetos e o ambiente em geral; valor lúdico: verificar se os objetos estimulam a ação lúdica.

Ao brincar com um objeto como um brinquedo, os bebês estão usando suas habilidades motoras sensoriais para explorar suas propriedades e conduzir "experimentos", como um pequeno cientista faria. Para saber se um objeto é sólido, por exemplo, ele pode ser jogado no chão. As crianças em idade pré-escolar também usam objetos para desenvolver pensamentos e conceitos abstratos, como o simbolismo, usando uma banana como telefone, por exemplo, além de compartilharem e revezarem-se.

A diversão física, como folga durante o recreio, ajuda a desenvolver as habilidades motoras das crianças, a prevenir a obesidade infantil e a construir a inteligência emocional.

A brincadeira ao ar livre é particularmente importante porque permite que as crianças usem todos os sentidos para desenvolver habilidades como consciência espacial e equilíbrio.

Dar a elas muitas oportunidades de brincar é uma das melhores maneiras de ajudá-las a se tornarem adultos curiosos, criativos, saudáveis e felizes, equipados com as habilidades necessárias para os dias atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos chamam a atenção das crianças e as envolvem ativamente. Acredita-se que, como elas realmente gostam de jogar, as brincadeiras e os jogos são boas maneiras de concentrar sua atenção.

Um jogo permite que os alunos se envolvam rapidamente e retornem ao conteúdo em que o professor estava trabalhando. O aprendizado educacional está adotando uma nova abordagem dimensional ao incorporar o conceito de jogos. Com o desenvolvimento da tecnologia moderna, há uma variedade de aplicativos que ajudam a transmitir conhecimento. O ambiente atual de jogos digitais e ciências aplicadas ao ambiente de aprendizagem beneficiou o ensino de educadores e o aprendizado dos alunos.

Com grandes expectativas, esses passam a ter a oportunidade de trabalhar em vários jogos educacionais, com recompensas e elementos surpreendentes que ajudam a manter seu interesse em aprender.

A aprendizagem baseada em jogos desempenha um papel vital no ensino, oferecendo a oportunidade para os alunos colaborarem, se comunicarem, interagirem e trabalharem em equipe. Jogos basea-

dos em estratégia aprimoram o funcionamento do cérebro, inspiram as crianças a aprender coisas novas, desenvolvem suas habilidades e constroem uma conexão emocional para aprender o assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática**: Porto Alegre: Animed, 1994.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CEB 22/98, de 17 de dezembro de 1998. Aprova as **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. Disponível em <<http://www.sp>>. Acesso em 02 Jun 2020.

_____. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brincadeira e a educação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas**. 2 Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009(a).

MONTANDON, Cléopâtre Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 112, março, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a10v2691.pdf>>. Acesso em 27 Jun 2020.

OLIVEIRA, Vera Barros de. (org.) O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA. Sirlândia Reis de Oliveira. Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: wak, 2010. IN: MOREIRA, Paulo Roberto. **Psicologia da Educação. Interação e Individualidade**. São Paulo: FTD, 1999.



Angela Veiga Zanetti de Sylos

Fez magistério e em toda sua carreira como professora vem atuando na Educação Infantil, em EMEI. Graduada em Direito pela USF - Universidade São Francisco, em 1990. Licenciada em Pedagogia pela USP - Universidade de São Paulo, em 2004. Pós-graduada em Educação Infantil pela FICS - Faculdades Integradas Campos Salles, em 2020. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.



BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

DANIELA MENDES FERREIRA

RESUMO: Este artigo tem o objetivo refletir sobre o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil, bem como o surgimento de Políticas Públicas direcionadas ao reconhecimento da mesma, sendo essa definida como a primeira etapa da educação básica. Contudo, muita coisa ainda precisa melhorar para que haja uma articulação entre teoria e prática, entre o que se estabelece na lei e o que é vivenciado.

Palavras-chave: Reconhecimento. Educação. Infantil.

INTRODUÇÃO

Ao aprendermos sobre infância e educação, percebemos mudanças ao longo do tempo. A infância é o período em que as crianças crescem, é o estágio de descobrir o mundo, ver, ouvir, sentir e tocar. Ao longo dos anos, muita coisa mudou: no passado, as crianças não eram valorizadas como indivíduos, não havia a ideia de infância como a de hoje. Nas décadas de 1970 e 1980, com o surgimento de pesquisas e novos conceitos relacionados à infância, essa realidade começou a mudar. O primeiro passo importante na história da edu-

cação infantil foi a Constituição de 1988, que pela primeira vez reconheceu a creche e a pré-escola como parte do sistema educacional do país. Outro fato primordial se deu em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que tornaram a educação infantil uma responsabilidade do município e estabeleceram as seguintes faixas: creche para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para as seguintes crianças: 4 a 5 anos. A lei eleva a educação infantil à primeira etapa da educação básica e exige que ela seja combinada com o Ensino Fundamental.

A INFÂNCIA AO LONGO DO TEMPO

A construção do significado histórico referente ao sentido de infância deu-se ao longo do tempo, não apenas por meio das relações sociais, mas também das características da criança.

A infância existe desde o nascimento da humanidade, mas a sua percepção e estrutura social vem dos séculos XVII e XVIII. Em seus estudos, Carvalho apontou que:

[...] A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância. (CARVALHO, 2003, p. 47).

Rousseau foi o pai da revolução da infância e acreditava que devíamos estudar e observar a criança para compreendermos seu desenvolvimento. E foi a partir dessa nova perspectiva que a criança ganhou outro olhar, respeitando os desenvolvimentos físicos e cognitivos da mesma, já que, até então, era considerada um adulto pequeno ou adulto defeituoso.

Para Rousseau “A primeira educação é mais importante” (ROUSSEAU, 2004, p. 7). Para nosso conhecimento, isso só nos mostra a importância de pensar de forma mais clara e consistente a educação infantil, especialmente o papel do educador.

Ariès (1981) apontou que uma variedade de fatores levou à formação da infância. Entre eles, o processo a educação escolar, como o objetivo principal, separando as crianças do ambiente e contato com adultos. O segundo fator é a fabricação de brinquedos específico para crianças e, finalmente, o mais importante, o aumento do sentimento e do pertencimento à família.

No final do século XVII, com o desenvolvimento da escola, essa família passa a se aproximar mais dos filhos, então a educação e emoção se tornam a principal prioridade. Com a família moderna, a criança começa a ter funções morais e espirituais, e a escola é responsável por prepará-las para a vida adulta, exercendo poderes disciplinares às crianças, a fim de torná-las pessoas educadas.

A concepção de criança como indivíduo singular, em desenvolvimento, diferente dos adultos, mas como cidadãos de direitos, iniciou-se na educação infantil, a partir do atendimento às crianças de 0 a 5 anos.

Deve-se enfatizar que a educação infantil tem função de cunho pedagógico, que trabalha com a realidade e o conhecimento das crianças e expande seu trabalho por meio de atividades específicas para suas vidas e, ao mesmo tempo, contribuem para que os alunos adquiram novos conhecimentos.

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, a educação pública começou apenas no século XX. Nas últimas décadas, sofreu várias mudanças, uma vez que a pré-escola não era formal, nem havia professores qualificados, o trabalho era geralmente composto por voluntários que rapidamente abandonavam esse cargo (MENDONÇA, 2012). Por causa da Constituição de 1988, as crianças foram colocadas na posição de cidadãos de direitos e a educação infantil foi incluída no sistema educacional. As primeiras creches tinham abordagens apenas assistencialistas, com o objetivo de ajudar as mulheres viúvas e as que trabalhavam fora.

Sob a proteção das leis relevantes, o conceito de infância foi reforçado, tornando possível novas ideias sobre o conceito de criança, que passou a ser entendido como alguém que também tem direitos e deve gozar bens simbólicos e materiais da sociedade. Nesse novo conceito, as crianças não mais são

consideradas fora do contexto social, passando a ser consideradas indivíduos que têm a liberdade de expressar ideias e usufruir de direitos como cidadãos.

Em 1994, o MEC definiu uma política nacional para a Educação Infantil. A Secretaria de Educação Básica e a COEDI decidiu divulgar alguns documentos, que seriam usados como referência para a prática de profissionais que atuariam nesse nível educacional. Passando a descrever os objetivos e métodos usados em creches e pré-escolas, a fim de fornecer uma base mais específica para o desempenho educacional.

Segundo Oliveira (2007, p. 117):

Esses fatos prepararam o ambiente para a aprovação da nova LDB, Lei 9394/96, que estabelece a Educação Infantil como etapa inicial da educação básica, conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seus confinamentos em instituições vinculadas a órgãos de assistência social.

A nova LDB teve um marco histórico muito importante na educação infantil, pois colocou os municípios como responsáveis no atendimento de crianças de 0 a 5

anos, passando a seguir as recomendações do Ministério da Educação e deixando de ser assistencialista.

Outro marco importante, foi o lançamento do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que trouxe um conceito mais abrangente para definir a criança. Estabelecendo, ainda, um currículo nacional, estipulando claramente as organizações de atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade em creches e de 4 a 5 anos na pré-escola.

De acordo com RCNI, (1998, vol. I p. 20):

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.

Sendo assim, toda criança merece respeito por ser única em sua particularidade, que é caracterizada por sua história, cultura e ambiente social.

Finalmente, em 2017, a educação infantil passa a ser incorpo-

rada à Base Nacional Comum Curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo nos permite perceber que o conceito de infância exerce grande influência sobre o papel da educação infantil, pois estão intrinsecamente ligados, e seu processo evolutivo, marcado por mudanças sociais, trazendo um novo olhar para definição de criança.

A educação infantil passa a ter seus direitos reconhecidos, reiterando a educação pública gratuita como Políticas Públicas, que surge no Brasil recentemente, já no século XX. A partir daí, iniciam-se discussões acerca da infância, tornando possível o surgimento de leis e documentos como: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e criação do Ministério da Educação.

Desde então, creches e pré-escolas foram incorporadas às políticas educacionais, deixando de ser assistencialistas, atribuindo à criança sua existência histórica em uma sociedade, sendo pertencente a uma determinada classe social e cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional.

_____. Leis, etc. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo. Editora do Brasil, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação Infantil: percurso, dilemas e perspectivas**. Ilhéus: Editus, 2003.

KUHMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Educação Escolar Brasileira: estrutura, administração, legislação**. São Paulo: Pioneira, 1999.



Daniela Mendes Ferreira

Atua na educação da rede pública há 15 anos. Formada no Magistério (CEFAM, 2005), graduada em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu, em Artes pela Faculdade FAMOSP e pós-graduada em Educação Inclusiva. Atualmente é professora na rede Municipal de São Paulo.



A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EDGLEID SALES BRAGA BERNARDO

RESUMO: A arte é um estímulo natural e influencia no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações, tais como: a afetiva, a motora, a cognitiva, e a social. Existem algumas considerações sobre a função lúdica e educativa do brincar. A função lúdica do brincar promove prazer, diversão e até mesmo desprazer, quando escolhido involuntariamente. Com função educativa, o brincar ensina qualquer coisa que complete ao indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. Educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando aplicar passivamente; educar ludicamente é um ato consciente e planejado, é tornar o sujeito feliz, é seduzir os seres humanos ao prazer de conhecer, é resgatar o verdadeiro sentido da palavra escola, lugar de alegria, prazer, satisfação, desenvolvimento e intelectual. Para que o educador atinja esse meio, é necessário que o educador repense sobre a sua prática pedagógica, ou seja, se suas ferramentas pedagógicas estão alcançando objetivos e metas.

Palavras-chave: Brincar. Aprendizagem. Arte. Desenvolvimento infantil. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

De que forma o uso de jogos e brincadeiras podem ajudar no desenvolvimento da criança na Educação Infantil? A partir dessa

questão, podemos pensar como o professor, sendo mediador, fará com que esses instrumentos contribuam para a formação de valores sociais como respeito,

cooperação e interação, auxiliando também na construção do conhecimento de tal forma que a criança o leve para a vida toda. Acreditamos que, a partir dos jogos e brincadeiras, as crianças se desenvolvem de uma maneira mais prazerosa. Através dessa pesquisa, queremos de alguma forma colaborar com o corpo docente a introduzir essas ferramentas no seu cotidiano, colaborando com o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e integral das crianças na Educação Infantil. Sabemos que, se isolarmos as crianças das brincadeiras, estaremos ignorando esta fase de descoberta e conhecimentos. Quando a criança entra na escola, já carrega uma ampla bagagem de conhecimentos prévios. As crianças aprendem brincando, pois o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, uma vez que é através das brincadeiras, seus movimentos e interações com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades. O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, já que ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos. Jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimulam o raciocínio lógico da criança, funcionando como facilitadores na aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E A DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Costa (2000), a palavra lúdico vem do latim, *ludus*, e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brincadeiras e brinquedos e é relativa à conduta daquele que joga, brinca e se diverte.

Segundo Almeida (2008), o lúdico é qualquer atividade que nos dá prazer ao executá-la. Através do lúdico, a criança aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e da fantasia, quando começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É através do lúdico que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos e explora ansiedades, à medida que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas.

Almeida (2008) afirma que os jogos contribuem de forma prazerosa para o desenvolvimento global das crianças, para inteligência, para a efetividade, a motricidade e também a sociabilidade. Através do lúdico, a criança estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem

ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Através do prazer ela expressa a si própria suas emoções e fantasias.

Como toda atividade humana, o brincar se constituiu na interação de vários fatores que marcam determinado momento histórico sendo transformado pela própria ação dos indivíduos por suas produções culturais e tecnológicas. A brincadeira e jogo são processos que envolvem o indivíduo e sua cultura adquirindo especialidades de acordo com cada grupo. Eles têm um significado cultural muito marcante, pois é através do brincar que a criança vai conhecer, aprender e se constituir como um ser pertencente ao grupo, ou seja, o jogo e a brincadeira são meios para construção de sua identidade cultural. Os jogos e as brincadeiras são, assim, transformados continuamente. (LIMA, 1992, p.18).

Como afirma Lima (1992), a arte é um instrumento de instigação prática utilizada em qualquer etapa no desenvolvimento da psicomotricidade, sendo uma forma

global de expressão que envolve todos os domínios da natureza. Apresenta grandes benefícios do ponto de vista intelectual, físico, social e didático para criança. A brincadeira desenvolve a criatividade e a espontaneidade da criança.

No século XX, entre as décadas de 20 e 30, estudiosos como Piaget e Vygotsky identificaram a importância do ato de brincar no desenvolvimento integral da criança, pois ela se apropria do conhecimento através da brincadeira, possibilitando a sua ação no meio em que vive.

Segundo Kishimoto (1990), quando a criança brinca, ela entende o mundo à sua maneira, sem engajamento com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui.

Piaget (1990) afirma que as atividades lúdicas fazem parte da vida da criança e, entre outras atividades lúdicas, estão os jogos. Ele identifica três tipos de jogos: jogos com regra, jogos exercícios e jogos simbólicos.

Vygotsky (2009) considera que a brincadeira é uma atividade social da criança. Através dos jogos, ele adquire princípios essenciais para a estruturação de sua personalidade e percepção do seu contexto social. Vygotsky explica que, através de uma conduta ima-

ginária, surge a possibilidade da criança dirigir seu comportamento, isso ocorre não apenas pela percepção imediata dos objetos, mas também por se colocar nessa situação. Desta forma, ela passa a estabelecer regras de comportamento no seu cotidiano em situações imaginárias e na evolução do processo da brincadeira, que podem seguir regras explícitas ou não.

Bomtempo (2007) observa que, para Vygotsky, o brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, a qual quais as vontades irrealizáveis podem ser realizadas. A função do brincar é, ao mesmo tempo, construir uma maneira de acomodar conflitos e frustrações da vida real. Para Piaget (1990), o brincar retrata uma etapa do desenvolvimento da inteligência, marcado pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência vivida.

Afirma Bomtempo (1997) que, a partir das abordagens de Piaget e Vygotsky, compreende-se a necessidade da incorporação de jogos, brincadeiras e brinquedos na prática pedagógica, sendo um recurso rico que pode contribuir para o desenvolvimento infantil. A intervenção do professor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, além da interação social ser importante para a aquisição do conhecimento.

Kishimoto (2003) considera o jogo uma atividade lúdica relevante no processo educativo, pois a sua finalidade no ambiente escolar traz muitos benefícios para o processo de ensino-aprendizagem.

Almeida (1995) afirma que a escola e, principalmente, a Educação Infantil, deve usar o lúdico amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Para manter um equilíbrio com o mundo, essa precisa criar, inventar e brincar com as atividades lúdicas, jogos e brincadeiras. Desta forma, a criança desenvolve seu raciocínio e conduz seu conhecimento de forma descontrainda e espontânea.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA TRAJETÓRIA

Para Ariés (1981), historicamente, a infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XVII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época, não se dava importância às crianças e, com isso, o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene.

Conforme Ariés (1978), a percepção de infância e seus conceitos nem sempre existiram em prol

da criança, mas foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

Para Kramer (1999), a concepção de infância, da forma como é vista hoje, é relativamente nova. Segundo a autora, podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

A valorização e os sentimentos atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma. (KRAMER, 1995, p.17).

Para Ariés (1981), as modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções

de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

O autor relata que até por volta do século XVI e XVII, não havia quase nenhum sentimento com relação ao universo infantil. A concepção de infância, até este momento, baseava-se no abandono, pobreza, favor e caridade e, neste sentido, era ofertado um atendimento precário; havia ainda grande índice de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral. Em virtude dessas decorências, uma criança que morria era logo substituída por outra em sucessivos nascimentos, pois na época ainda não havia, como hoje existe, o sentimento de cuidado, pois as famílias entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

Para o autor, o período da infância era minimizado a seu período mais frágil, enquanto a criança ainda não conseguia bastar-se; ficava no seio da família e mesmo sem um grande desembaraço físico, era logo introduzida no meio dos adultos, compartilhando de to-

dos os seus trabalhos e jogos. De uma criança inocente e pequena, esta se transformava rapidamente em um jovem, deixando passar as etapas da infância.

A transferência de valores e de conhecimentos, ou a socialização da criança não era, portanto, de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais e, podemos dizer que, durante muitos séculos, a educação e a aprendizagem foi garantida graças à convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido, ela era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber, ajudando os adultos a fazê-las.

A família não podia, portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significa que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. (ARIÉS, 2006, p.158).

Neste sentido, na visão do autor, no momento em que a criança possuía pouca dependência, em média pelos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta, em todos seus aspectos. Ela era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais às das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente. A partir deste momento, ela era enviada para viver com outras famílias para, desta forma, aprender os trabalhos domésticos e os valores. Porém, com essa separação, o sentimento ficava dissolvido.

Naquela época, a criança era levada à aprendizagem através da prática. Os trabalhos domésticos não eram considerados humilhantes, era constituído como uma maneira comum de inserir a educação, tanto para os mais abastados, como para pobres. Porém, pelo fato da criança sair muito cedo do seio da família, fazia com que ela escapasse do controle dos pais e, mesmo que um dia voltasse a eles, tempos mais tarde, o vínculo primordial havia se quebrado.

Durante muito tempo, segundo Ariés, a infância foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e às ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em

prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social.

Conforme Kramer (1995), as crianças foram vistas por muito tempo como seres imperfeitos e incapazes, e se encontravam em meio aos adultos, sem qualquer capricho e atenção diferenciada. No que cabe à infância, pode-se perceber que esta não tinha valor algum para a sociedade da época, pois sua própria família mantinha as crianças em segundo plano, não ofereciam a menor atenção, carinho, valor e respeito.

Para a sociedade medieval, o mais importante era que ela crescesse rapidamente para poder participar e ajudar no trabalho e nas demais atividades do mundo dos adultos. Neste período, todas as crianças, por volta dos sete anos de idade, não importando sua condição social, eram inseridas em famílias estranhas para aprenderem a fazer os serviços domésticos.

O mundo medieval ignorava a infância. O que faltava era qualquer sentimento de l'enfance, 'qualquer consciência da particularidade infantil', essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. [...] A civilização medieval não percebia

um período transitório entre infância e a idade adulta. Seu ponto de partida, então, era uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala. (ARIÉS, 1981 apud HEYWOOD, 2004, p. 23).

Segundo o autor, até mesmo perante a arte, a infância foi ignorada. Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la. É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou à falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas, neste período, para a criança.

Le Goff (1984) afirma que no universo romano, a criança dependia do pai para sua formação. O domínio do pai era completo e a criança que rejeitasse seu pátrio poder era desprezada. A dependência do pátrio poder seria capaz de acolher ou enjeitar, segundo os atributos físicos que mostrava, e se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado.

Conforme Price (1996), na Idade Média prevaleceu o hábito cristão, dando uma nova visibilidade para a infância. Neste período

histórico, novos argumentos sobre a infância irão beneficiar uma condição melhor para as crianças. Aos poucos, surgiu o entendimento e o sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de serem estudadas.

Ariés (1981) ressalta que, até o início da época moderna, ainda não existia um olhar direto para a infância. Esse período era considerado como um momento de transição, sem maiores considerações, ou seja, a criança tinha uma infância curta e sua passagem era pouco valorizada. Foi a partir do século XVII que a criança começou a ser valorizada e passou a ter o seu próprio espaço nas imagens por ele analisadas. A partir deste momento, surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia, começando com as famílias dos nobres da sociedade até os mais pobres.

A idéia de infância, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto

(“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade infantil, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das organizações da sociedade. (KRAMER 2001, p. 19).

Neste sentido, segundo Araújo (2007), no Brasil as opiniões com relação à infância foram influenciadas, de certa forma, pela colonização, à qual foi introduzida nesse processo pessoas com diferentes hábitos, que tiveram que se adaptar à sua atual realidade. Com o processo de colonização no início do século XVI, o Brasil vivenciou uma nova realidade, passando por um processo de exploração e povoamento. Sendo assim, junto aos imigrantes que entraram no país naquele século, vinham seus filhos e outras crianças; sendo alguns órfãos e crianças pobres recrutadas pela Coroa Portuguesa. As crianças imigrantes vivenciavam uma difícil e cruel realidade.

As diferenças econômicas impunham, desde cedo, diferentes formas de tratamento às crianças. No Brasil, desde sua colonização, essa diferenciação no trato às cri-

anças ficou evidente nas relações das crianças com o trabalho. Estendia-se somente às crianças ‘bem-nascidas’ o privilégio do distanciamento do trabalho. Entre as crianças cativas, o trabalho era uma prática comum.

Segundo Lopes (2005), as dificuldades iniciavam-se nas embarcações que traziam estes imigrantes, onde as crianças, uma vez embarcadas, estavam expostas às penosas condições da viagem, pois eram submetidas a trabalhos pesados e, muitas vezes, destinadas a sobreviver em péssimas condições, sendo que muitas vezes não resistiam às punições e abusos recebidos.

Pardal (2005) ressalta a diferença que existia entre os filhos de escravos e as crianças brancas. A criança escrava crescia executando determinadas funções e atividades que lhe eram destinadas e, aos doze anos, eram colocadas como adulto, referindo-se ao trabalho, à sexualidade e em todos os sentidos da vida adulta. Porém, as crianças brancas, principalmente as mais abastadas, eram entregues às amas de leite logo após o nascimento, sendo que depois dos seis anos de idade, no caso dos meninos, iniciavam os estudos no aprendizado do latim e de boas maneiras nos colégios religiosos, que faziam parte de uma preparação para entrar no mundo dos adultos, sem nenhuma preocupação com

seus sentimentos, que tinham até então uma infância bem curta.

Dessa forma, pode-se então perceber que a construção da concepção de infância, que estava sendo firmada no século XVII, se mostrava diferente conforme a realidade econômica da criança. Com o passar da modernidade, por razão das mudanças estruturais na sociedade, a situação da criança pobre e desvalida foi ficando mais clara, principalmente a partir do século XVIII, com o crescimento e fortalecimento da sociedade industrial.

Segundo Ariés (1981), a aparição da criança como parte da sociedade acontece de forma paulatina durante os séculos XII e XVII. O autor destaca esse fator através do estudo de temas metafísicos religiosos presentes na iconografia medieval. No início, a criança aparece em símbolos religiosos representando os anjos e o menino Jesus, depois retratando a infância da Virgem Maria e dos outros santos. Nos séculos XV e XVI, a criança aparece em retratos reais que são encontrados inicialmente nas esfinges funerárias.

A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claros e evidentes, no continente europeu, entre os sé-

culos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância. (CARVALHO, 2003, p. 47).

Para Heywood (2004), foi no século XVIII que surgiu um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes e que, portanto, passaram a ser consideradas dignas de serem estudadas por si mesmas. Como pudemos constatar, a forma de se observar a infância na atualidade é um reflexo das constantes transformações ocorridas ao longo dos séculos. Por isso, é de extrema importância nos dar conta destas transformações para compreendermos a imensidão que a infância ocupa na sociedade atual.

Este percurso, segundo Bujes (2001), só foi possível porque a sociedade modificou a maneira de pensar, e todos compreenderam o que é ser criança e a dimensão de valor que é necessário dar a este momento específico da vida de um ser humano.

A concepção da infância como um período particular e importante somente se firmou a partir do século XVII, acompanhada da preparação de uma teoria filosófica sobre a individualidade infantil, que

tornou viável o aparecimento de uma psicologia da criança e de seu desenvolvimento. Assim, para Ariés (1981), o reconhecimento da infância inicia-se no século XIII e aumenta no XIV e XV, tornando-se relevante nos fins do século XVI e durante o XVII ao tratar da concepção de infância. Durante o século XVII, a palavra infância assumiu sua significação na modernidade, referindo-se à criança pequena mais frequentemente. Neste sentido, conforme este pensamento, a criança é entendida como um ser que tem um importantíssimo papel para a sociedade, podendo ser educado. Reconhecida as especificidades da infância, busca-se então desvendá-la e compreendê-la para poder educá-la.

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (...) A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que

se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (ARIÉS, 1981, p.12).

Nesse contexto, aparecem no Brasil as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada, instalando-se as Rodas dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia. A roda era de um espaço no qual os bebês podiam ser deixados e seriam entregues à caridade, sem a identificação materna. Com a expansão das grandes cidades, da industrialização e da pobreza no Brasil, surge a urgência no sentido de cuidar da criança. As crianças passavam a ser um problema social do Estado. Assim, foi se firmando a convicção da necessidade de políticas e legislações específicas para a infância.

A dura realidade da grande maioria das crianças brasileiras e as implicações sociais dessa situação, associadas às pressões estabelecidas pelos mecanismos internacionais, impulsionaram as ações de atendimentos às crianças e adolescentes por parte do poder público. Neste sentido, as medidas de atendimento às crianças vão tornando-se emergenciais e passam a ser concretizadas no início do século XX.

Faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança

brasileira, principalmente a pobre, e foi com o intuito de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao 'problema da criança' que alguns grupos começaram a atuar no início do século XX. (KRAMER, 1991, p.61).

De acordo com Kuhlmann (1998), podemos compreender que toda criança tem infância, porém não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica e social. A questão central não é se a criança teve ou tem infância, mas sim compreendermos se a criança vivenciou ou vivencia a mesma.

A concepção de infância, então, configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda a um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.

Neste sentido, considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo. Porém, antes dessa mudança, podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travados no decorrer da história para que se chegasse à concepção atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte visual é uma ferramenta essencial para os professores que queiram inovar suas práticas, tendo nos jogos e brincadeiras aliados permanentes, possibilitando às crianças uma forma de desenvolver as suas habilidades intelectuais, sociais e físicas, de forma prazerosa e participativa. Através de pesquisas e questionários feitos com professores de educação infantil de uma escola pública e de uma escola privada, pode-se concluir que todas as professoras, de ambas as escolas, concordam com a inserção do jogo como aliado na educação infantil.

Todas as professoras entrevistadas concordam que os jogos e brincadeiras realmente contribuem para a construção da inteligência, desde que sejam usados em atividade lúdica prazerosa, respeitando as etapas de desenvolvimento intelectual da criança. Os benefícios de uma infância bem vivida em termos lúdicos fazem-se sentir ao longo da existência do indivíduo. As múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras, contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também concluímos que os jogos e brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem que, muito mais que

importante, brincar é essencial na vida das crianças.

As contribuições de Piaget afirmam que os programas lúdicos na escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são sempre elementos fundamentais à infância, onde o brincar tem função primordial no seu processo de desenvolvimento, principalmente nos primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil.** São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÉS, Philippe. **História Social educação.** Rio de Janeiro. LTC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. p.53.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Estatuto da Criança e do Adolescente /ECA.** Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,** Resolução CN/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001.

COMENIUS, J.A. [1638] **Didática Magna.** São Paulo: Calouste. Gulbenkian, 2002.

COSTA, N. F. **Dificuldades de Aprendizagem: UM ESTUDO DO-**

CUMENTAL. 77fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas.** 2.ed. Petrópolis, SP: Vozes, 1997.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento.** Porto Alegre: Medição, 1991.

KISHIMOTO, Tizuco M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sonia (orgs.). **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo, SP: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. **A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso.** 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1994.

PERRENOUD, P. et alli – **As competências para ensinar no século**

XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação; Porto Alegre: Artmed, 1999.

Referencial Curricular Nacional para educação, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pd>. Acesso em 15.04.2018.

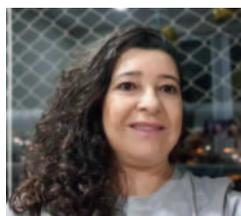
PESTALOZZI, J.(1746) – **Cartas sobre Educação Infantil (1969)** – (Traducción de José M. Q. Cabanas) – Madrid: Editorial Tecnos.

PIAGET, Jean. **Professores e professores: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROSSEAU, Jean Jacques, **Discurso sobre educação** – Ridendo Castigat Mores. 2001.

YIGOTSKY, Lev Semenovich. **“Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.”** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. _____. O desenvolvimento psicológico na infância (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. (1941-1995). **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Edições 70. _____. (1959-1975). **Psicologia e educação da infância.** Lisboa, Estampa.



Edgleid Sales Braga Bernardo

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade UNISEB Interativa - COC. Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulista - FAEP. Pós Graduada em Práticas Educativas: Criatividade, Ludicidade e Jogos. Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo.



O USO DA INTERNET NAS PRÁTICAS DIDÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

ELIANA ALVES TEIXEIRA

RESUMO: O artigo tem o objetivo de refletir sobre o uso da internet nas práticas didáticas no Ensino Fundamental I. Atualmente nem se imagina um mundo sem a internet, pela facilidade, colaboração e velocidade com a busca e transmissão de informações. Esse recurso se tornou ainda mais valioso para todos por conta do atual momento, com a pandemia causada pelo Covid-19, que obrigou os professores a usarem esse recurso de forma emergencial. Como se sabe, a educação é responsável pela formação dos indivíduos e contribui com o desenvolvimento integral, por isso as escolas necessitam acompanhar essas transformações sociais e a internet faz parte desse contexto. A internet se configura como uma forte aliada no processo de ensino-aprendizagem, além de colaborar com o desenvolvimento da autonomia e permitir um processo mais atrativo e menos penoso, sendo que é, no geral, o que consideram os alunos do Ensino Fundamental I. Alguns estudiosos relatam que a internet trouxe benefícios para as práticas pedagógicas, mas as reflexões sobre a temática precisam continuar, pois o uso desse recurso de forma emergencial trouxe alguns resultados que não são satisfatórios para os alunos e nem para os professores. Porém, ficou evidente que todos precisam saber como utilizá-la.

Palavras-chave: Internet. Práticas Pedagógicas. Ensino Fundamental I.

INTRODUÇÃO

A internet proporcionou mudanças, inovando diversas áreas e,

atualmente, nem podemos nos imaginar sem esse recurso que se tornou muito valioso e trouxe rapidez na busca e transmissão de in-

formações que abrangem todo o mundo.

A educação é a área responsável pela formação dos indivíduos, contribuindo para o seu desenvolvimento integral, construindo formas para que os sujeitos se tornem críticos, além de ser um ambiente favorável para trabalhar as relações de coletividade e de aquisição do conhecimento científico. Por isso, as escolas precisam acompanhar todas as transformações sociais e, assim, a internet faz parte desse contexto.

De acordo com Fernandes, Lima e Oliveira (2016), é nesse novo universo tecnológico que ocorrem constantes transformações e a educação necessita acompanhar este processo. Em consequência, pelo papel que possuem de formador e mediador do conhecimento, os professores não podem ficar de fora da utilização da internet. Isso levou os professores a construírem novos métodos para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, além de fazer uso da internet tanto para o seu próprio conhecimento, como para ser possível a mediação desse saber com seus discentes.

Um dos melhores exemplos para refletirmos a respeito do uso da internet é a pandemia do Covid-19 (Coronavírus, do ano de 2019, que vem contagiando e trazendo diversas mortes devido a sua rapi-

dez de contágio), situação que levou a sociedade brasileira ao isolamento social e à necessidade de reinventar o acesso dos alunos ao ensino, e a internet foi o recurso escolhido para todos os níveis do ensino, fundamentando-se na experiência que algumas universidades já aderem o ensino EAD. Apesar de a internet e esse momento ter chegado a todas as modalidades educacionais, na pesquisa destacaremos a sua utilização no Ensino Fundamental I, por ser uma idade em que o acesso e a utilização desse recurso é maior, inclusive pela grande exigência de acesso.

A internet se configura como uma forte aliada no processo de ensino-aprendizagem, seja na leitura e escrita, no ensino de cálculos ou em qualquer outro conteúdo, pois a partir desse recurso ocorre a oportunidade do contato com uma infinidade de informações. Além de auxiliar no desenvolvimento da autonomia e ainda permitir um processo com certa comodidade, proporcionando atividades mais atrativas e menos penosas, como geralmente consideram os alunos que frequentam o Ensino Fundamental I. Alguns estudiosos sobre a temática apresentam os benefícios desse recurso, mas isso quando bem utilizados.

BREVE HISTÓRICO DA INTERNET NO BRASIL

No ano de 1988 foi quando a internet foi inserida no Brasil, isso ocorreu graças à iniciativa de três instituições: Fundação Amparo à Pesquisa de São Paulo (Fapesp), Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No ano seguinte foi o Ministério da Ciência e Tecnologia que criou a Rede Nacional de Pesquisa (RNP), com o intuito de “disponibilizar à comunidade acadêmica o acesso à internet no Brasil” (GEBRAN, 2009, p. 90). Em 1995, acontece a abertura da internet para que o setor comercial brasileiro comece a explorá-la. Essa implantação de rede integrada de acesso nacional, foi realizado pela Embratel (GEBRAN, 2009, p. 90).

Para Brito e Purificação (2008), é no ano de 1991 que acontece um dos maiores destaques da internet, que foi o recurso web, nascido na Suíça no laboratório de CERN, com um objetivo único de facilitar o acesso a documentos científicos. Mais adiante acrescentou os recursos gráficos e atualmente é o segmento que mais tem evoluído.

O termo internet é, na verdade, um resumo do nome Inter-network system que significa, sistema de interconexão de rede de comunicação. É possível considerá-la como a rede das redes de

comunicação que, segundo Garcia (1997, p. 1), “significa muitas redes de comunicação diferentes, que são dirigidas e operadas por uma grande quantidade de organizações, que estão ligadas, interconectadas coletivamente para formar a Internet”.

Logo, a internet possibilita a comunicação e o compartilhamento de recursos e dados com indivíduos tanto de sua rua ou região, como também com todos ao redor do mundo. Uma de suas maiores vantagens é justamente essa questão de comunicação com todos, por ser uma ferramenta que permite o acesso a uma variedade e quantidade de informações que se encontram disponíveis no mundo todo. (GARCIA, 1997).

Na educação, o investimento para a área da informática, no setor público brasileiro, começou através da organização de alguns projetos precursores que passaram a colaborar com o fortalecimento da informática nas instituições educacionais (SOUZA, 2013).

De acordo com Tavares (2013, p. 1), o primeiro projeto público que abordou a informática nas escolas foi o EDUCOM, que uniu vários pesquisadores da área com a proposta de investir em pesquisas educacionais. Além disso, através dele foi possível construir uma estrutura para um outro projeto que é mais completo e amplo e ficou

conhecido como PRONINFE. Mais adiante surge o PROINFO, que foi praticamente uma releitura do projeto PRONINFE, porém “esse teve maior incentivo financeiro e está sendo, até o momento, o mais abrangente no território nacional entre todos os projetos, através de seus Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE)” (Apud SOUZA, 2013, p. 16).

Os NTEs começam a surgir em todos os estados do país com a ideia de construir projetos para a educação que trabalhavam com a informática. É nesse contexto que ocorre a distribuições de computadores com acesso à internet em unidades educacionais, tanto as públicas estaduais quanto as municipais, com o intuito de, a princípio, capacitar os docentes na área da tecnologia. (TAVARES, 2013 apud SOUZA, 2013).

Esses equipamentos permitiram que as instituições de ensino públicas passassem a dispor de um aparato tecnológico, com algumas limitações. No entanto, isso ofereceu condições reais para o trabalho com a informática na área educacional, “tendo a Internet como uma ferramenta de apoio diferenciada”. Iniciava-se, nesse momento, uma nova era educacional. (SOUZA, 2013, p. 16-17).

A internet ganhou um espaço na educação e no atual contexto de pandemia, ela se tornou um

recurso valioso e indispensável para o ensino, não apenas no nível Fundamental I, mas para todos os níveis. Portanto, seja no ensino presencial ou no ensino a distância, essa ferramenta oferece “interatividade e dinamicidade, facilitando a troca de conhecimento, experiências, dúvidas e divulgação de materiais didáticos” (SOUZA, 2013, p. 17).

Para Moran (2001), a internet fez surgir novos conceitos sobre a sala de aula e sobre a prática dos professores, pois, mesmo longe, o processo de ensino e aprendizado trouxe a possibilidade de continuar acontecendo. E ainda diminui os custos com a educação.

As interações através da internet ocorrem de forma rápida e dos modos mais variados. Assim, a internet conseguiu transformar todas as possibilidades, alterou as estruturas e as maneiras de organização. E com seus avanços, é necessário cada vez mais que o seu aprendizado esteja inserido na vida das pessoas e, em consequência, no ambiente educacional. (MORAN, 2001; SOUZA, 2013).

REFLEXÕES SOBRE O USO DA INTERNET NAS PRÁTICAS DIDÁTICAS

A chegada da tecnologia na educação, mais especificamente da internet, trouxe um pensamento de solução para todos os problemas com o processo de ensino e

aprendizado dos alunos. No entanto, pouco se refletiu a respeito da forma que seria para a inserir no cotidiano educacional, tanto dos alunos quanto dos professores para o uso desse recurso (MIRANDA, 2006).

É evidente a necessidade de que as Práticas Educativas sempre sejam inovadas, pois a sociedade vive em constantes transformações e o ensino precisa acompanhar e preparar os sujeitos para essas mudanças e, por isso, pensar e repensar em novas formas de ensinar e aprender será uma constante na vida dos profissionais da educação (SEEGGER; CANES. GARCIA, 2012).

A internet, segundo Libâneo (2011, p. 66), acabou por incentivar crenças de que é possível “substituir a relação pedagógica convencional”, ou seja, construiu uma ideia de que aluno pode ter um processo de aprendizagem completo apenas com a utilização da internet. Porém, isso não seria possível, pois mesmo no ensino a distância o professor realiza as gravações das aulas e acompanha, mesmo que longe, o aluno e, se tratando do Ensino Fundamental I, que abrange do primeiro ano até o quinto ano do ensino, os alunos necessitam de um acompanhamento mais próximo até para aprenderem a usar o recurso tecnológico, nesse caso a internet. (MIRANDA, 2006).

Os autores que abordam a questão do uso da internet nas escolas relatam que o ensino necessita rever seus modelos pedagógicos tradicionais, pois “o uso do computador nas escolas, com certeza, envolve modificações no sistema educacional vigente” (FAQUETI; OHIRA, 1999, p. 48).

A Internet é mais um recurso que possibilita diversos tipos de aplicações na educação, seguem alguns que se destacam, segundo Moran (1997, p. 1): a divulgação que pode ser institucional para mostrar seus objetivos e os da escola, “como também pode ser específica da biblioteca, dos professores, dos alunos ou de grupos organizados da escola que divulgam seus trabalhos, projetos ou ideias”.

Outro recurso de destaque é a pesquisa que pode ser realizada no momento das aulas ou até mesmo fora delas, ou seja, na biblioteca ou nas salas de laboratório, e pode ser atividade tanto livre como obrigatória, individual ou em grupo. E também as atividades de apoio ao ensino, que torna possível “obter textos, imagens, sons dirigidos ao programa desejado, utilizando-os como um elemento a mais junto com os livros, revistas e vídeos” (MORAN, 1997, p. 1).

É preciso ainda destacar as novas práticas de comunicação que são desenvolvidas nas escolas como, por exemplo, o Correio ele-

trônico, a Web, as listas e os grupos de discussão, que são alguns dos recursos utilizados. Eles colaboram com os encontros virtuais entre os indivíduos, “possibilitam a formação de grupos específicos com interesses afins para trocas de informação, e quebram as barreiras de tempo e espaço” (MORAN, 1997, p. 1).

Segundo Moran (2001):

Hoje, começam a se aproximar metodologias, programas, tecnologias e gerenciamento, tanto dos cursos presenciais como dos cursos a distância ou virtuais. Aos poucos a educação vai-se tornando uma mistura de cursos, de sala de aula física e também de intercâmbio virtual. (MORAN, 2001, p. 1-2).

As possibilidades que a internet oferece são diversas e, por isso, ocorrem desafios para que os professores a utilizem na sua prática pedagógica, nas instituições educacionais (GARCIA, 1997). E com a pandemia, os desafios apenas cresceram, pois, de uma hora para outra, os docentes foram obrigados a fazer uso desse recurso para dar continuidade ao processo educacional e, segundo Teberosky (2020), isso fez surgir dois problemas logo no início que foram: “o primeiro é a exclusão digital que

existe entre os alunos, por falta de infraestrutura tecnológica; o segundo se refere às instituições que estão tendo de promover aprendizagem virtual sem a suficiente preparação pedagógica”. E essa questão com a infraestrutura não é recente e, mesmo antes desse contexto, as próprias escolas sofriram com isso, pois nem todas as instituições conseguem fornecer o acesso para os alunos.

De acordo com Lemos (2020), “a escola home office não deu certo” e, segundo Boto (2020), “a escolarização lidou mal, desde o princípio, com a realidade da computação; e, sobretudo, com o universo da internet”.

Para Garcia e Penteado (2005 apud FERNANDES; LIMA; OLIVEIRA, 2016), é relevante a formação dos professores, pois antes de oferecer o acesso para os alunos, torna-se necessário que eles já tenham se apropriado desse conhecimento. É preciso lembrar que os ambientes de educação e, em especial, os de formação docente são locais de acesso, construção e disseminação de informação. Portanto, é oferecer condições para que os professores discutam, reflitam e aprendam como usar a internet no espaço educacional de forma que apenas contribuam a todos nesse processo, além de que todas as escolas possuam uma infraestrutura adequada.

De acordo com Valente (2002 apud FERNANDES; LIMA; OLIVEIRA, 2016), se o professor compreende e sabe utilizar a internet a seu favor, será possível enfrentar melhor os desafios que vão surgir, seja pela falta de infraestrutura ou por questões pedagógicas de como ensinar seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse mundo que a internet oferece, com a possibilidade do acesso a diversas informações, trouxe para o professor uma nova forma de trabalho. Atualmente, os alunos chegam nas escolas com conhecimentos do seu cotidiano e, através desse recurso, os saberes estão cada vez mais profundos e sobre os mais diversos temas.

A pesquisa permitiu refletir sobre o uso da internet nas práticas pedagógicas nas escolas e, brevemente, fora desse contexto, por conta do atual momento da pandemia. Isso apontou que as discussões sobre seu uso precisam ter continuidade para esclarecer a forma mais adequada de usar esse recurso, pois alguns autores apontam que ele oferece benefícios por contribuir com o desenvolvimento da autonomia do aluno, em tornar o processo de ensino e aprendizado mais dinâmico e divertido. No entanto, o uso emergencial provocado pela pandemia do Covid-19 apontou alguns prejuízos nos usos

da internet, como por exemplo, a questão da desigualdade social, pois não são todos os alunos que possuem acesso à internet.

Contudo, ficou evidente que quando o professor conhece e possui a propriedade desse recurso, ele oferece uma melhor qualidade para o processo de ensino e aprendizado, seja dentro ou fora da escola. Além disso, a internet cria a possibilidade de oferecer maior variedade enquanto didática, tornando mais fácil a questão da diversidade dos alunos, pois cada indivíduo é diferente e possui formas diferentes de aprender. Por isso, é necessário que todos os profissionais da educação comecem a se apropriar desse mundo que a internet oferece, mas também é preciso compreender que essa forma de ensino, através da internet, não tem a possibilidade de substituir o professor, principalmente no Ensino Fundamental I, pois são crianças menores e precisam de uma mediação mais próxima.

É importante compreender que a internet se transformou em um recurso fundamental para a educação e que fará cada vez mais parte das práticas pedagógicas dos professores e, assim, o quanto antes se apropriar desse recurso, melhor será para enfrentar os desafios que surgirem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTO, Carlota. **A Educação e a Escola em Tempos de Coronavírus**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/a-educacao-e-a-escola-em-tempos-de-coronavirus/>. Acesso em: 05 julho 2020.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. C. **Educação e Novas Tecnologias: um re-pensar**. ed. rev., atual. e ampl. Curitiba: Ibpex, 2008.

FAQUETI, M. F.; OHIRA, M. L. B. A Internet como Recurso na Educação: contribuições da literatura. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.4, n. 4, 1999. Disponível em: <https://revista.acb.org.br/racb/article/view/337/400>. Acesso em: 05 julho 2020.

FERNANDES, S.; LIMA, R. de.; OLIVEIRA, L. de. **O Uso da Internet na Prática Pedagógica dos Professores do Ensino Fundamental**. Congresso Regional sobre Tecnologias na Educação. Ctrl+e, 2016.

GARCIA, P. S. A internet como nova mídia na Educação. **Revista Escola do Futuro**, v. 1, 1997. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOVAMIDIA>PDF. Acesso em: 01 julho 2020.

GEBRAN, M. P. **Tecnologias Educacionais**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

LEMONS, R. **A Escola Home Office Não Deu Certo**. Folha de S. Paulo, 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ronaldolemons/2020/05/a-escola-home-office-nao-deu-certo.shtml?utm_source=mail&utm_medium=social&utm_campaign=compmail Acesso em: 02

julho 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. ed.13. v. 2. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época)

MIRANDA, R. G. **Informática na Educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação: relatos de experiências. **Ciência da Informação**, Brasília, v.26, n.2, p. 146-153, maio/ago. 1997.

_____, **Novos desafios na educação - A internet na educação presencial e virtual**. Pelotas: Editora da UFPel, 2001.

SEEGGER, V.; CANES, S. E.; GARCIA, C. A. X. **Estratégias Tecnológicas na Prática Pedagógica**. periodicos.ufsm.br/revista/article/viewFile/6196/3695. Acesso em: 02 julho 2020.

SOUZA, M. G. **O uso da Internet como Ferramenta Pedagógica para os Professores do Ensino Fundamental**. Monografia. Universidade Estadual do Ceará, 2013. Disponível em: http://www.uece.br/computacaoead/index.php/downloads/doc_view/2044-tccmariagerlanne?tmpl=component&format=raw. Acesso em: 15 março 2020.

TEBEROSKY, Ana. **Ensinar e aprender com 'distância social'**. O Estado de S. Paulo, 2020. Disponível em: <https://opiniao.estadao.com.br/noticias/espaco-aberto,ensinar-e-aprender-com-distancia-social,70003287836>. Acesso em: 29 junho 2020.



Eliana Alves Teixeira

Pedagoga, formada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC e pós-graduada em Educação Infantil pela Faculdade Integrada Campos Salles. Atua na área há 30 anos e, desde 2015, vem atuando como Professora do Ensino Fundamental I na Prefeitura do Município de São Paulo.

GESTÃO PÚBLICA E SUA ATUAÇÃO NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FERNANDO HENRIQUE SILVA ABREU

RESUMO: Nos dias atuais, discussões sobre uma Educação Inclusiva estão cada vez mais presentes nas Políticas Públicas. Essa preocupação começou no início da década de 1970, sendo criadas instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais, estaduais, leis, entre outras questões. Apesar de a Educação Inclusiva ser prioridade, ainda existem muitas escolas que apresentam dificuldades em atender esse público, apesar de existir uma legislação pertinente. Falta de recursos, de profissionais, de condições estruturais e ausência de tecnologias assistivas são alguns dos problemas enfrentados no cotidiano escolar. Por isso, o presente artigo discute o tema através da revisão narrativa da literatura, a fim de investigar como a Gestão Pública acompanha a execução das leis, buscando a garantia dos direitos dos estudantes com deficiências.

Palavras-chave: Gestão Pública. Estudantes com deficiências. Legislação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute sobre a responsabilidade da Gestão Pública no acompanhamento e execução das leis que garantam o acesso e permanência dos estudantes com deficiências nas esco-

las públicas brasileiras. De acordo com a Constituição Federal de 1988, é dever de o Estado garantir o acesso e a permanência de todos os educandos, respeitando as suas singularidades dentro do processo educacional.

A Educação Inclusiva, apesar de ser uma preocupação das Políticas Públicas e do processo de Gestão, não vem ocorrendo a contento, sendo que ela é de fundamental importância para a qualidade do ensino de forma igualitária e que atenda a todos. Questões como a participação da Gestão Pública nesse processo, a falta de recursos pedagógicos e de preparação dos professores, são alguns dos motivos que impedem que a educação inclusiva aconteça de forma plena e satisfatória.

A escolha do tema para esta pesquisa ocorreu pelo fato de termos, em sala de aula, estudantes com deficiências, que não recebem os devidos recursos e cuidados a fim de se desenvolverem com autonomia. Ou seja, de que forma a Gestão Pública acompanha esse processo, a fim de garantir os direitos desses estudantes? Essa é a principal pergunta que norteia o presente artigo.

GESTÃO PÚBLICA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

No que se refere à Educação, a partir da década de 1950, surgiram às primeiras ações governamentais em nível nacional, voltadas para as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência.

Duas décadas mais tarde, a promulgação da Lei nº 5.692/71 al-

terou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, definindo “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, já que, anteriormente a isso, não era possível promover uma organização do sistema de ensino capaz de atender a esses estudantes, fossem eles com transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, reforçando o encaminhamento dos mesmos para as classes e escolas especiais.

Na sequência, vários órgãos e Políticas Públicas foram criadas, modificadas e até extintas. Araújo (1997) destaca que a Emenda nº 12, da Constituição Federal de 1967, trouxe uma verdadeira revolução na proteção dos direitos das pessoas com deficiência envolvendo diferentes medidas judiciais.

Porém, o marco definitivo veio a partir da Constituição da República Federativa do Brasil, do ano de 1988. Seguindo a evolução a respeito da proteção e da preocupação das pessoas com deficiência, a legislação assegurou-lhes o direito através de diversos dispositivos: artigo 5º, caput; artigo 7º, inciso XXXI; artigo 37, inciso VIII; artigo 203, IV e V; artigo 208, III; artigo 227, inciso II do parágrafo I e II.

Com o passar do tempo, as Políticas Públicas perceberam que todos, independentemente de sua condição, precisavam ter direito ao acesso e frequentar o ensino regular, implicando a transformação de espaços e da organização da escola, a fim de dar o suporte necessário a esses estudantes, fazendo com que acontecesse realmente o processo de inclusão e garantindo-lhes o acesso, a permanência e seu desenvolvimento (NASCIMENTO, 2015).

Américo *et al.* (2014), indica que no ano de 1994 houve a celebração dos direitos das pessoas com deficiências, através da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca, resultando na produção de um documento com relação à necessidade de incluir as pessoas com deficiências em classes de ensino regular, além de uma pedagogia voltada para esse estudante em especial, entre outras questões. Além disso, a Convenção da Guatemala veio garantir, a partir do Decreto nº. 3.956/2001, a não discriminação e o respeito por essas pessoas.

Porém, é necessário pensarmos que, infelizmente, apesar das diferentes ações internacionais, o Brasil ainda peca em relação às pessoas com deficiências, não só no quesito das Políticas Públicas, mas também dentro do processo educacional, carregando consigo

divergências políticas, pessoais e coletivas que impedem que as práticas e políticas de inclusão avancem.

PENSANDO NOS RECURSOS PARA QUE A INCLUSÃO ACONTEÇA

Pensando no processo de inclusão e em medidas tomadas pelas Políticas e Gestão Públicas, discutiremos sobre a implementação da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, que trouxe a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Esse programa teve como base disponibilizar às escolas públicas de ensino regular brasileiras o envio de equipamentos de informática, mobiliários, recursos e materiais pedagógicos que possam garantir a acessibilidade e a organização de um espaço que faça um Atendimento Educacional Especializado (AEE) de qualidade e direcionado a esses estudantes (BRASIL, 2007).

Além disso, pesquisadores da área afirmam que para que o processo de inclusão realmente ocorra, é necessário dar todos os subsídios necessários ao estudante, focando no tipo de deficiência que ele possui, pois só assim é possível fazer um trabalho direcionado e efetivo, a fim de desenvolver as potencialidades desse educando, focando o máximo possível no desenvolvimento da sua autonomia.

A respeito disso, podemos dizer sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), que se trata de recursos atrativos, que instigam e estimulam o estudante com deficiências a participar do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências, inclusive contribuindo para a cooperatividade e para a aceitação e respeito por parte dos demais estudantes da sala que este estudante frequenta.

Assim, segundo o relato de Zulian e Freitas:

(...) os ambientes de aprendizagem baseados nas tecnologias da informação e da comunicação, que compreendem o uso da informática, do computador, da Internet, das ferramentas para a Educação a Distância e de outros recursos e linguagens digitais, proporcionam atividades com propósitos educacionais, interessantes e desafiadoras, favorecendo a construção do conhecimento, no qual o aluno busca, explora, questiona, tem curiosidade, procura e propõe soluções. O computador é um meio de atrair o aluno com necessidades educacionais especiais à escola, pois, à medida que ele tem con-

tato com este equipamento, consegue abstrair e verificar a aprendizagem pela tentativa de ensaio e erro, (ZULIAN e FREITAS, 2000, s.p.).

Ainda voltado para as Políticas Públicas, outros recursos foram disponibilizados pelo Ministério da Educação a fim de que as salas de recursos multifuncionais fossem equipadas nas escolas do Brasil inteiro, com materiais didáticos e paradidáticos feitos em braille, além de áudio e o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), laptops com sintetizador de voz e som, softwares que contribuem para uma comunicação alternativa daquela em que estamos habituados, entre outros recursos que visam à promoção do acesso a um currículo integrador.

De acordo com Manzini:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar,

bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência. (MANZINI, 2005, p. 82).

Ou seja, não necessariamente uma tecnologia assistiva precisa ser um equipamento de última geração, mas pode ser objetos simples, que o professor inclusive pode improvisar, já que facilitam o processo de inclusão por parte desse estudante.

A busca de alternativas para a construção dos conhecimentos encontra nas Tecnologias Assistivas um forte aliado para desenvolver diferentes competências e habilidades nos estudantes com deficiências (PERES, 2003).

Elas ajudam a estimular a construção de novos caminhos e possibilidades, desenvolvendo o aprendizado e, conseqüentemente, garantindo o acesso e a permanência desses estudantes em especial, à medida que a disponibilização e o uso desses recursos garantem a interação a partir das adaptações de acessibilidade de que se dispõe naquele ambiente escolar.

Por fim, no que diz respeito ao papel da Gestão Escolar enquanto promulgadora do processo

de inclusão, pode-se dizer que, em boa parte das escolas, estas têm realizado intervenções significativas baseadas nas leis e no acompanhamento ao suporte dado para esses estudantes. Porém, é necessário lembrar também que, infelizmente, muitas escolas não foram contempladas por essas medidas governamentais, ficando a cargo da escola e do próprio professor desenvolver essa inclusão de forma solitária.

Sendo assim, é preciso intensificar o acompanhamento do trabalho pedagógico nessas escolas, buscando melhorar seu desempenho e a disponibilidade de recursos, além de algo muito importante que é a formação continuada e especializada dos professores, além dos profissionais especializados na área de educação inclusiva, recursos como as TIC's e a garantia de que esses alunos se desenvolvam da melhor forma possível.

A Gestão Pública e Democrática ainda encontra muitos desafios, mas o comprometimento, sem dúvida, é o melhor caminho para uma educação inclusiva e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados encontrados na presente pesquisa, é possível notar que muitas escolas têm a preocupação de promo-

ver a inclusão dos estudantes com deficiências, baseadas nas legislações pertinentes. No entanto, é preciso destacar que muitas também ainda não conseguem fazer esse papel de forma efetiva.

Apesar do projeto do governo baseado em Políticas Públicas que atendam esses estudantes, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Sala de Recursos Multifuncionais (SEM), os Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), além de materiais e equipamentos específicos na escola, ainda são apenas sonhos em diferentes escolas.

Por isso, intervenções significativas são necessárias, partindo-se de formações específicas para os profissionais da Educação, desenvolvendo o acolhimento às diversidades, aos conceitos e às implicações das múltiplas deficiências para o desenvolvimento do estudante dentro do processo de ensino e aprendizagem, trazendo estratégias e adequações curriculares específicas para o suporte e atendimento a esses estudantes.

Além disso, é necessária a melhoria da acessibilidade, fazendo com que as escolas públicas se tornem adequadas, adaptadas e acolhedoras. Assim, é preciso intensificar esses trabalhos e melhorar ainda mais a disponibilidade dos recursos educacionais específicos, a formação continuada dos

professores, da presença de especialistas, a fim de garantir um bom desenvolvimento para os estudantes. A Gestão Pública ainda enfrenta desafios que precisam ser vencidos, mas com o trabalho de todos, esses mesmos desafios podem e devem ser superados, garantindo o processo de inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMÉRICO, Bruno Luiz Américo; CARNIEL, Fagner; TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. **Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas Inclusivas - o caso do Brasil**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 379-410, abr./jun. 2014.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. 2. ed. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 1997.

MANZINI, E. J. **Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília, 2005. p. 82-86.

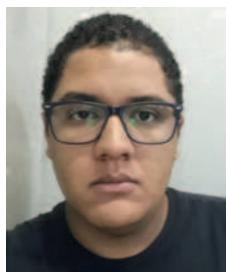
NASCIMENTO, S.V. **Políticas públicas para Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil**. IFRJ. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. PUCPR, 2015.

PERES, R. C. N. C. **O lúdico no desenvolvimento da criança com paralisia cerebral espástica**. 2003. 242 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ZULIAN, Margaret Simone; FREITAS, Soraia Napoleão. **Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo.** Cadernos de Educação Especial /

Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC -. Vol. 2 (2001) - Nº 18 (2001) - 112 p. - Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/02/r5.htm>. Acesso em 11 jun. 2020.



Fernando Henrique Silva Abreu

Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo-brasileiro e Letras pela Faculdade Unidas de Tatuí. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo. Cursando o Programa de Especialização Docente - PED Brasil - pela Universidade São Judas Tadeu (curso em parceria com o Centro Lemann da Stanford University) na área de Docência em Matemática.



A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

IOLANDA APARECIDA DOS SANTOS

RESUMO: Na atualidade, a ludicidade está presente na Educação Infantil e tem sido considerada uma metodologia facilitadora para o desenvolvimento das crianças, pois ela desenvolve o aspecto cognitivo e motor, ao mesmo tempo em que a criança aprende brincando com as outras. A infância é uma das fases mais prazerosas, pois brincar combina imaginação e realidade ao mesmo tempo. Os jogos e brincadeiras fazem com que as crianças se desenvolvam de forma plena, desenvolvendo diferentes aspectos como a socialização, o compartilhar, o emocional, o afetivo, o mental, o carinho, o cuidado, entre outros aspectos. Na atuação do docente, a ludicidade permite um fazer pedagógico mais completo. Ainda é necessário lembrar que a Educação Infantil é a etapa de ensino que mais facilita a utilização desse tipo de metodologia. Portanto, o objetivo do presente artigo foi analisar e discutir as implicações do uso da ludicidade no desenvolvimento das crianças durante a Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ludicidade. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O brincar faz parte da vida das crianças desde o nascimento, no berço. Quando bebês não possuem autonomia relacionada ao aspecto motor, mas aprende rapidamente a observar e seguir

com os olhos os movimentos, como ao observar o móvel pendurado sobre o berço. Outra forma de manifestação e socialização ocorre com as primeiras risadas junto aos familiares, demonstrando que, apesar da não autonomia, elas encontram alguma forma de se ma-

nifestar e desenvolver diferentes aspectos: cognitivos, psicológicos, psicomotores e sociais, que são melhor desenvolvidos no período escolar.

Levando isso em consideração, o trabalho com a ludicidade se torna importantíssimo para o desenvolvimento das crianças. A participação nos jogos e brincadeiras possibilita o encontro do “eu” com o outro, estabelecendo relações de troca e autoconhecimento entre os colegas.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), documento orientador da Educação Infantil aponta que: “Nesta modalidade de educação, as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar as capacidades motoras, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização” (BRASIL, 1998, p.32).

Assim, é de suma importância considerar o trabalho com a ludicidade, a fim de desenvolver plenamente diferentes competências e habilidades nas crianças, desde pequenos, no início da escolarização.

POR QUE É IMPORTANTE BRINCAR?

As crianças se encontram dispostas a adentrar no mundo que

as rodeiam, mas para que isso ocorra de forma plena, é necessário desenvolver a criticidade, a iniciativa e a ajuda ao próximo. A criança, quando brinca sozinha, desenvolve a imaginação, mas a interação com outras crianças se faz necessária para que ela desenvolvesse outros aspectos como as relações cognitivas, de acordo com as experiências vivenciadas junto aos pares.

Quando a criança está brincando, mesmo que no mundo da fantasia, ela começa a aprender a dominar os próprios medos, externalizando através dos brinquedos. A criança, desde pequena, já possui capacidade para representar e simbolizar: “[...] O brinquedo permite à criança vencer o medo aos objetos, assim como vencer o medo aos perigos internos; faz possível uma prova do mundo real, sendo por isso uma ‘ponte entre a fantasia e a realidade’ (KLEIN *apud* ABERASTURY, 1982, p. 48).

O lúdico deve proporcionar prazer e significado, ao mesmo tempo em que a criança brinca, pois só assim ela se desenvolverá de forma plena: “Quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas” (ZANLUCHI, 2005, p. 89).

Ou seja, pensando na docência, é preciso colocar situações-problema a fim de que as crianças comecem a lidar e a resolver situações, mesmo que nesse primeiro momento, fuja da realidade dos educandos.

A Educação Infantil é uma etapa da educação, na qual as crianças estão descobrindo e explorando o mundo que as cerca. Devemos lembrar que o desenvolvimento infantil ocorre desde o nascimento e vai até os cinco anos de idade. Nessa fase, a criança começa a se socializar primeiro a partir da convivência familiar e, na sequência, na escola, já que nesse ambiente ocorre uma modificação nas relações sociais, a partir da convivência com adultos e crianças que até então não faziam parte da sua vida pessoal.

Desta forma, brincadeiras e jogos são atividades lúdicas que têm a capacidade de contribuir para o desenvolvimento de diferentes aspectos cognitivos. Os docentes da Educação Infantil devem garantir espaço para as brincadeiras em todas as fases de desenvolvimento, possibilitando perspectivas criadoras, imaginárias, reais e construtivas, priorizando o desenvolvimento pleno das crianças que estão sob sua responsabilidade. No lúdico, a criança passa a construir conceitos e a superar dificuldades no processo de aprendizagem, desenvolvendo o gosto por aprender (ASSIS, 2018, s.p.).

Assim, o lúdico deve envolver atividades livres, realizadas individualmente ou em interações através dos grupos, mas que só são consideradas realmente lúdicas quando a criança tem a liberdade de escolher se quer participar:

Os jogos e as brincadeiras não são inatos ao ser humano e sim desenvolvido entre eles: A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidem dela, particularmente sua mãe.

(BROUGÈRE, 2010, p. 104).

Ou seja, toda a abordagem da Educação Infantil fica em torno do desenvolvimento pleno das crianças.

OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, desde o início dos tempos, era alvo de discussão. Infelizmente, em tempos muito remotos, a criança era vista como um miniadulto que não necessitava de cuidados. Assim, Ariès discute que:

As “idades da vida” ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade média. Seus autores empregam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade – cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida. (ARIÈS, 1981 p. 4).

O autor acima explica que na Idade Média, o tratamento dado à criança era a forma como a sociedade enxergava a infância naquela época. Para o autor, é necessário destacar a ausência de cuidados e sentimentos por parte dos pais,

sendo muito comum o índice de mortalidade infantil e a ocorrência de infanticídios por parte das próprias mães (ARIÈS, 1981).

No Brasil, a visão em relação à criança não era muito diferente do que foi discutido aqui. Apenas na década de 1970 foi que começaram a surgir as primeiras manifestações voltadas para a Educação Infantil, relacionadas à fase de pré-escola. A Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE/MEC), criada em 1974, compreendia o cuidado escolar na faixa etária entre quatro e seis anos de idade.

A Educação Infantil passou a ser realmente observada a partir da Constituição Federal, no ano de 1988, passando a ser responsabilidade do Estado, assegurando Políticas Públicas que garantissem o acesso à escola e aos direitos dos educandos.

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi possível garantir às crianças um tratamento mais igualitário, onde o Estado daria o acesso e a permanência na escola. Assim:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo

seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto. (KRAMER, 1996, p. 79).

Não só a legislação passou por mudanças, mas também a concepção do currículo norteador da Educação Infantil. Na escola, a criança vai aprender muitas vezes brincando, porque nesse momento ela compartilha experiências com os demais, aprendendo não só a dividir os espaços, mas se sentindo pertencente a eles também. Essa função está implícita nos jogos e brincadeiras.

O brincar na escola proporciona à criança situações de aprendizagem diferenciadas. Assim, a observação e a percepção de como cada criança se comporta, aprende e reage diante de uma dada, pelo docente, é o que facilitará nortear o seu planejamento em sala de aula (MOYLES, 2002).

Desse modo, o docente deve planejar suas atividades pensando nas contribuições que a ludicidade

proporcionará, resultando em novas aprendizagens e contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, que é justamente o que a ludicidade é capaz de trazer.

Assim, Holtz faz uma reflexão a respeito de como se dá a aprendizagem das crianças:

O brincar deve ser valorizado por aqueles envolvidos na educação e na criação das crianças pequenas, fazendo a escolha dos materiais lúdicos que são reservados no brincar, cujo objetivo deve ter seu efeito sobre o desenvolvimento da criança. Porque muitas crianças chegam à escola materna incapazes de envolver-se no brincar, em virtude de uma educação passiva que via o brincar como uma atividade barulhenta, desorganizada e desnecessária. (HOLTZ, 1998, p. 12).

Ainda, o RCNEI destaca que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio

de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p.23).

Por isso que a criança, ao participar de jogos e brincadeiras, se torna capaz de desenvolver melhor, aflorando à imaginação, a memória, a afetividade e outros aspectos elementares para o convívio em sociedade.

O lúdico, portanto, é uma atividade própria do ser humano, independentemente da idade. Essa questão, utilizada como ferramenta pedagógica, abre espaço para a criatividade, a sensibilidade e a afetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese de que as crianças aprendem brincando foi confirmada a partir da discussão de

diferentes autores. Assim, os resultados indicaram que a proposta de se trabalhar com atividades lúdicas na Educação Infantil é extremamente necessária e contribui de forma significativa para o desenvolvimento das crianças.

As crianças inicialmente exploram o mundo ao seu redor a partir dos brinquedos: no começo, no ambiente familiar. Depois, na escola e em outros ambientes sociais. É por meio dessa vivência lúdica que elas passam a interagir com os brinquedos, com os objetos em geral e com as pessoas, as quais convivem. A partir disso, a criança adquire conhecimento de mundo, socializando-se.

Por isso, utilizar a ludicidade como proposta na Educação Infantil é importantíssima para o desenvolvimento das mesmas. É nesta fase que as crianças têm a possibilidade de desenvolver aspectos emocionais, sociais e cognitivos, traçando estratégias para a solução de problemas, por exemplo. Assim, o docente da Educação Infantil deve inserir em seu planejamento o uso do lúdico, compreendendo os processos que estão além e auxiliando-os, sempre que possível, durante as brincadeiras, a fim de que as crianças se desenvolvam de forma plena e significativa do ponto de vista educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A. **Psicanálise da Criança: Teoria e Técnica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, O.Z.M.A. **Anais do I Seminário Internacional Educação para o século XXI**. FE/Unicamp, 2018. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/educacaoolpg2017/arquivos/anais.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Volume 3, Brasília: MEC/SEC, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultu-**

ra. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HOLTZ, M. L. M. **Lições de Pedagogia empresarial**. Sorocaba/São Paulo: DHL, 1998.

KRAMER, Sônia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: (Org.). **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 269-289. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZANLUCHI, F.B. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005.



Iolanda Aparecida dos Santos

Licenciada em Pedagogia pela Faculdades Integradas Nove de Julho - UNINOVE; pós-graduada em Língua Portuguesa pela Faculdade de Administração, Ciências e Letras - FACEL - Curitiba, PR. Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo.



SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS LÚDICAS - A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

IOLANDA OLIVEIRA DE SOUSA

RESUMO: O artigo apresentado aqui tem como objetivo valorizar as brincadeiras nas atividades escolares, discutir os conhecimentos e questionamentos prévios que as crianças possuem de mundo, e ser capaz de transformar em conhecimento sistematizado, coerente e lúdico no cotidiano. O brincar é intrínseco às crianças da educação infantil, mas é importante ressaltar que incorporar atividades lúdicas no ciclo de alfabetização são essenciais, apesar de desafiadoras. De um lado, é prazeroso para as crianças, mas, por outro, é necessário que ela compreenda que o objetivo da brincadeira é aprender. A ludicidade no ciclo de alfabetização será discutida por ser a fase em que muitas vezes é negligenciado. “Pedagogizar” as famílias, que historicamente enxergam a escola como um local rígido, de aprendizagens acadêmicas, cadernos, livros e estojo com lápis, essa escola está sendo desconstruída, transformando este espaço num local de conquistas, onde é gostoso estar, que deixa saudade quando vai embora. As brincadeiras desenvolvidas na escola pelos professores e o estímulo à criança a brincar durante o dia, espaços lúdicos pensados e utilizados para aprender e crescer de forma holística, confirmando que sua construção também é social, cognitiva, cultural e física. A primeira e segunda infância são períodos da vida em que o processo de desenvolvimento global é mais acelerado, pleno e o brincar faz parte do ser criança. As brincadeiras dirigidas ou livres, sozinhas ou em pares, contribuem para esse desenvolvimento das capacidades físicas, sociais e mentais. Diversos estudos têm mostrado que indivíduos que brincam têm muitos ganhos como: melhoria na memória, nas relações afetivas, diminuição da ansiedade, transformaram-se em adultos mais tolerantes, profissionais mais equilibrados, melhoria no convívio familiar. Será discutido a importância das histórias de faz de conta, jogos de regras, simuladores, entre outras possibilidades de aprendizagem, atendendo o público em questão e o papel do professor nesse processo.

Palavras-chave: Brincar. Criança. Professores. Desenvolvimento. Holístico.

INTRODUÇÃO

A criança chega à escola cheia de dúvidas, curiosidades, medos e se depara com outras crianças na mesma situação. No ciclo de alfabetização, ela já superou boa parte desses sentimentos, já sabe que a escola é um compromisso diário, que tem responsabilidades a cumprir, rotinas de aprendizagens definidas pelos adultos que a cercam. Às vezes, para a criança, é difícil se incluir neste mundo novo de conhecimentos e possibilidades com regras rígidas e horários programados. Por isso, proporcionar aprendizagens lúdicas em sequências didáticas, com objetivos claros para os pequenos, surtem muito efeito, não só pelo processo de socialização que se estabelece e se consolida, como propriamente o aprender, se desenvolver e transformar os processos sociais em conhecimento científico.

A escola tem a função de organizar os processos sociais, validando as dúvidas cotidianas, os acontecimentos sociais e naturais, através de práticas pedagógicas adequadas, interpretando os acontecimentos e transformando-os em pensamento crítico. A criança faz

as observações de mundo, tem suas interpretações dos fenômenos que ocorrem, mas sozinha dificilmente obterá respostas. O professor tem o papel de mediador para gerir e revalidar as indagações das crianças na construção dos saberes e aprofundamento dos conhecimentos.

De acordo com Piaget, “a inteligência organiza o mundo organizando a si mesma” (1937, p.311). A preocupação de como o ser humano constrói os seus conhecimentos de mundo, no processo que ficou conhecido como equilíbrio, em que os esquemas cognitivos da criança são plenamente capazes de utilizar as experiências vividas mais complexas, transformando ou substituindo-as de maneira mais sofisticada, acrescentando detalhes ricos quando os esquemas cognitivos vão amadurecendo e as aprendizagens se consolidando.

A reequilíbrio cognitiva ocorre no processo de atividade mental e, como resultado, os esquemas anteriores se modificam. Sendo assim, a criança compreende o que já conhecia aleatoriamente e transforma aquela mera observação em explicação clara por analogia. A criança vai se dis-

tanciando da fase do “por que?” para as afirmações seguras, vai se apropriando com coragem para novos conhecimentos. Novamente, o professor será o mediador e articulador das discussões em torno de um assunto e do conhecimento, mas não o único, porque a interação com seus pares e outros adultos, sejam seus familiares ou não, também contribui nesse processo. Afinal, o ser humano é um ser social. A escola e os espaços que existem ali devem ser locais de curiosidade, desafiador para desenvolver o jogo simbólico e a criatividade, ali também aparecem novas perguntas e respostas. Para que esses acontecimentos sejam mais prazerosos, as brincadeiras, jogos e simuladores agem como facilitadores desse processo.

A ESCOLA: UM LUGAR DE SER FELIZ

A escola é um lugar de acréscimos na vida das crianças. De acordo com Vygotsky, o ser humano aprende a partir de conversações, do diálogo, da interação social, por isso precisa de tutoria nesse processo de aprendizagem. A escola apresenta um sem número de símbolos: as letras, os sinais de pausa, os acontecimentos naturais que ocorrem no cotidiano como trovões, cores diferentes para as nuvens, o motivo da chuva cair, o motivo de haver dia e noite, o motivo da criança crescer e o adulto não, a explicação do uso do x ou

do ch, já que têm o mesmo som, a articulação disso tudo precisa ser decodificado para a compreensão. Às vezes, por analogia, através do brincar, ou numa roda de conversa, ou outras formas mais de aprendizagem que podem e devem ser compartilhadas com as crianças.

Com o passar dos anos, as escolas de pedagogia criaram ou aperfeiçoaram técnicas do processo ensino-aprendizagem. Muitas vezes, críticas de como ensinar foram colocadas em pauta. Porém, no mundo contemporâneo, o que não se discute é que o brincar é inerente a criança, que possui saberes que devem ser respeitados, assim como, sua cultura e origem. A necessidade de aperfeiçoar a língua materna, a escrita, cálculos e a resolução de problemas, melhorando as aprendizagens e respeitando o repertório desses pequenos esudantes, o seu lugar no mundo e sua história. Também é importante levar em consideração as condições de vida da criança, num país continental como o Brasil, com tantas dificuldades, peculiaridades e desafios. Desenvolver metodologias engessadas muitas vezes não respondem aos anseios de uma sociedade plural. Dar oportunidade à criança de brincar, se relacionar socialmente de forma saudável e respeitosa, num “ambiente controlado” na medida, como é a escola, oportuniza até aqueles que não conseguem des-

frutar da brincadeira em outros momentos. O brincar na escola vai muito além da recreação, perpassa por grandes aprendizagens, por muitos conhecimentos.

Uma das possibilidades nesse percurso são os jogos de regras, que desenvolvem nas crianças a ideia do respeito ao outro e aos espaços coletivos. Aquilo que se aprende na tenra idade jamais será esquecido, mesmo como deleite destes momentos vividos e que foram valorizados pelos seus pares e adultos. Na perspectiva construtivista, desenvolvida após a Segunda Guerra Mundial, os conceitos intuitivos, alternativos e espontâneos darão a medida do conhecimento científico. O envolvimento do estudante, suas ideias prévias e a participação dele no processo educacional configura a construção das aprendizagens.

A escola contemporânea permite aos alunos seu desenvolvimento holístico, independente da regionalidade, das condições sociais. Abandonar práticas pedagógicas excludentes transforma aquele ensino que não se encontrava com a aprendizagem ou o abismo que existia entre os atores em equidade. A criança vai deixando de se sentir estranha naquele lugar e passa a ser pertencente ao processo, a alegria e o bem-estar são ferramentas fundamentais para dar certo. As sequências didáticas baseadas no brincar têm papel signi-

ficativo nesta nova escola, gera expectativa de que algo novo vai acontecer, essa expectativa age como uma mola propulsora para o conhecimento, para o crescimento pessoal e social de todos.

O planejamento do professor deve ser pensado com ações que levem o aluno a ter controle sobre as situações colocadas, ter controle sobre as aprendizagens através daquilo que está sendo ensinado. O aluno, como sujeito de aprendizagem é também regulador do que se ensina, do quanto aprenderá. O professor é o agente mediador dessas situações que vão sendo impostas, ele vai desafiar o aluno, proporcionando condições para buscar o inédito e será ainda o principal responsável na resolução dos conflitos que a aprendizagem impõe, a chamada reequilíbrio cognitiva estudada por Piaget.

Partindo do pressuposto que a educação é um direito humano, a escola tem o dever moral de não deixar ninguém para trás, esse parece um desafio muito difícil de conquistar com escolas, regiões, famílias, conhecimentos e, consequentemente, anseios heterogêneos. Têm ainda escolas com recursos audiovisuais e tecnológicas em abundância e há outras que não têm sequer o básico como, espaço físico adequado. As famílias seguem pelo mesmo caminho, alguns têm muito e outros sequer têm o que comer. Neste descom-

passo, a escola servirá para uns como trampolim para o mundo do trabalho e, para outros, o lugar de resolver a nutrição e às vezes o único lugar de convívio saudável. Portanto, o planejamento tem ainda esta função; não é apenas de conteúdos programáticos que devem ser foco, deve se preocupar com o ser humano que vai receber este conhecimento. Como ele receberá e o que vai fazer com esse pacote de informações. A escola pode seguir por diversos caminhos: aquele com todos sentados, um atrás do outro e recebendo informações sem questionar. Ou ser um lugar em que há o encontro. A leitura pode ser responsável para atender o programado, mas se for para transformar as letras e as palavras numa viagem pelo mundo da fantasia, pelo inconsciente, pelos lugares nunca visitados antes, isto será conhecimento de mundo, será saber o que fazer com este conhecimento, terá sentido as aprendizagens. E se ainda a leitura deleite for acompanhada de instrumentos produzidos pelas crianças, em roda de conversa, com pausas para compartilhar ideias e sugerir outros finais da história, será muito mais que uma simples leitura, a oralidade será desenvolvida, o aprender a ser, aprender a conviver serão os destaques. A oralidade pode ir além, pode virar um teatro recriado, com personagens vividos pelas crianças, os cenários e o figurino desenvolvidos pelas crianças com a ajuda das suas fa-

mílias e professores. Este seria um excelente argumento para participação de todos, valorizar cada um, dando credibilidade e responsabilidades. É claro que o professor nestas práticas atuará muito mais, especialmente na resolução de conflitos interpessoais e de ideias que poderão ocorrer. Porém, também será o momento de crescimento dos pequenos estudantes.

Os simuladores também podem ser grandes aliados da educação escolar, quando a escola possui tecnologia ou os alunos possuem smartphones, as atividades podem ser contextualizadas. Os simuladores são muito úteis numa viagem ao fundo dos oceanos, quando o professor quer mostrar detalhes de um museu, detalhes em 3D do corpo humano ou de qualquer situação descrita anteriormente. Hoje, os alunos já vivem em ambientes conectados à internet. Porém, fazer uso das tecnologias como ferramentas a seu favor é desafiador para a escola e seus atores. Infelizmente as crianças são inseridas no mundo digital precocemente e de maneira duvidosa. O uso dos smartphones são associados apenas às redes sociais, expondo as crianças a violências, jogos nocivos e distanciando-as das aprendizagens saudáveis. E esta ferramenta se tornou, nos últimos anos, em mais uma preocupação do professor. Como mostrar ao aluno que a tecnologia pode ser sua aliada ou um mecanismo de alienação. Por-

tanto, utilizar as ferramentas tecnológicas na escola são fundamentais para modificar maus hábitos.

QUAL O LIMITE DO BRINCAR NA SALA DE AULA?

Por outro lado, a escola não deve se transformar em um parque de diversões. Os tempos devem ser muito bem divididos e planejados, de tal maneira que fique claro para a criança que a escola possui regras de convivência e que ali é um lugar de oportunidades. Os momentos de concentração e realização de textos escritos é o ponto alto da escola. Todas as atividades práticas têm um objetivo pedagógico e é muito importante registrar estas vivências. O professor tem que deixar sempre em evidência que a escola, apesar de ser um lugar de tentativa e erro, é fundamentalmente a busca dos acertos, que não é apenas fazer por fazer, deve-se fazer com qualidade, cuidado e atenção. O registro é uma das maneiras que esta qualidade deve prevalecer, preservando o bom desempenho escolar.

Quando se opta pelo uso das mídias e tecnologias virtuais, este deve ser racional, com tempos definidos, controle do tipo de acesso que é feito, atuando e interferindo individual e/ou coletivamente. Mesmo que as tecnologias a serem utilizadas sejam de uso individual, há que se cuidar que o convívio soci-

al seja preservado para favorecer vivências saudáveis em outros ambientes.

A escola terá um papel predominante no que se estabelece na mente da criança, a maneira de inserção dos conceitos iniciais da escrita, leitura e outros conhecimentos científicos serão reverberados por toda a vida acadêmica e social do indivíduo. De acordo como a criança aprende, da ênfase dada aos conteúdos, ela já vai fazendo escolhas daquilo que gosta mais. Reforçando o que Vygotsky estudou, o ser humano é um ser social que aprende aos pares e com os adultos, ou seja, com o entorno. Todas as ações no processo de ensino e aprendizagem fará diferença nas escolhas no futuro.

Diante disso, o professor deve ter domínio do que será ensinado, para fazer escolhas de qual metodologia de ensino, tipo de simulador ou outro mecanismo a ser utilizado em cada aula, em cada tema a ser desenvolvido. Para que o uso de plataformas educacionais, jogos de regras, construção de maquetes, construção de brinquedos e outras possibilidades que a escola pode usar, as famílias devem ser solidárias, participativas e reguladoras do conhecimento, sabendo também medir o uso das alternativas educacionais.

Para Souza (2007), o professor deve ser bem formado e ter

competência para utilizar as inúmeras possibilidades didáticas que estão ao seu alcance, além de muita disposição e criatividade para permitir aos alunos a construção, manipulação dos objetos e jogos construídos por eles e, assim, ter consciência da aprendizagem. Sim, porque ter consciência do que aprendeu é muito importante, sendo a partir da consciência de saber que sabe que o ser humano responde aos questionamentos do seu cotidiano, ou seja, contextualiza o aprendizado. Não é jogar por jogar ou construir maquetes sem a percepção das escalas, etc.

O brincar nas sequências didáticas diminui um dos grandes problemas existentes na escola, o autoritarismo exercido como mecanismo de controle sobre as crianças. Ele perde o sentido, uma vez que esses atores ganham autonomia, ganham autocontrole e gestão do próprio conhecimento. Em outras palavras, o direcionamento do que se ensina está diretamente proporcional ao que se aprende, a regulação é dialógica.

O fragmento de texto, a seguir, traz o debate de como construir as razões morais, quais os mecanismos mentais que são instigados para que situações interpessoais de respeito ao outro como a si mesmo é elaborado pelos alunos: "(...) Quando o professor leva seus alunos a pensarem por si mesmos e a cooperarem sem coerção,

ele os ajuda a construir suas próprias razões morais e, portanto, sua autonomia" (CARVALHO, 2009, P.27). A escola contemporânea deve estar preocupada com este aprender a aprender, aprender a ser plenamente, isto não é fácil, porque os métodos devem ser pontuados nos momentos certos para fugir do jogo pelo jogo e, sim, o prazer em aprender pelo jogo.

De acordo com Cunha (2001), o docente é aquele que não possui métodos ou "técnicas" fixas e únicas para sua práxis, mas é aquele que se modifica conforme os anseios e curiosidades do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foi possível pinçar um pouco do uso do brincar na sala de aula, obviamente não tendo pretensão de esgotar o assunto e, sim, fazer uma breve análise de como se dá o brincar nas atividades em sala de aula e nos espaços escolares. Conhecer através de poucas citações o que autores consagrados no assunto abordam sobre o tema. Não é um assunto novo, já está na pauta de formações docentes há alguns anos, mas sempre com controvérsias das reações das famílias e, principalmente, como garantir as aprendizagens através do brincar. Não é tarefa fácil, o professor comprometido estará sempre vigilan-

te para saber quando, como e quais os objetivos alcançar com os alunos. Nunca abandonar o registro, preservando o papel genuíno da escola.

Valorizar os saberes, as dúvidas e as curiosidades das crianças permitirá que se transformem em adultos mais seguros, mais autônomos, capazes de fazer boas escolhas para sua vida pessoal e profissional. Cuidar do outro como a si mesmo é também respeitar e ser respeitado numa sociedade plural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

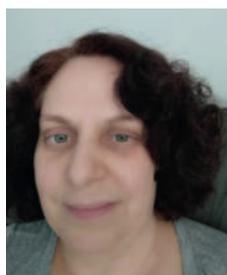
CUNHA, M. I. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Fofense Universitária, 2003. POSSOBOM, C. C. F. ; OKADA, F. K.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: **I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM**, Maringá, 2007. Arq. Mudi. Periódicos. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.dfi>. Acesso em: 07 jul. 2020.

YVOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



Iolanda Oliveira de Sousa

Formada em Pedagogia - Universidade de Franca (UNIFRAN) São Paulo, SP, Brasil, pós-graduação em Práticas Educativas pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana. Trabalha como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Secretaria Municipal de Educação (SME-SP) e na Secretaria do Estado de Educação (SEESP).

EDUCAÇÃO, TRANSMISSÃO, CULTURA, PSICANÁLISE E CANTIGAS: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

JULIANA DE ALMEIDA CARVALHO SILVA

RESUMO: Este artigo analisa a relação entre educação, transmissão, cultura, psicanálise e cantigas, abordando a importância do brincar e do cantar no trabalho desenvolvido com as crianças do Atendimento Educacional Especializado (AEE), levando em consideração que trabalhar com esse público requer uma compreensão do processo físico, subjetivo, e sua conexão com o desenvolvimento. Nesse sentido a psicanálise vem de encontro para trazer uma possível compreensão da subjetivação dos sujeitos e apresentar a importância da música (cantigas) no processo de desenvolvimento dos mesmos.

Palavras-Chave: Educação. Psicanálise. Cantigas. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Cultura (do latim cultura) é um conceito de várias acepções, sendo a mais corrente, especialmente na antropologia, a definição genérica formulada por Edward B. Tylor, segundo a qual cultura é todo aquele complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade. Muito em-

bora a definição de Tylor tenha sido problematizada e reformulada constantemente, o que tornou a palavra “cultura” um conceito extremamente complexo e impossível de ser fixado de modo único.

Dessa forma, o termo cultura deve ser entendido em sua totalidade, como um conjunto de crenças, valores, regras e visão de mundo que é transmitida a um indivíduo inserido num grupo ou sociedade que norteia suas ações. A

visão de mundo é herança cultural, logo podemos dizer que o homem percebe o seu ambiente e as variações dele.

De modo análogo, a cultura também introjeta crenças e valores sociais, muitas vezes determinando os pensamentos do indivíduo, que não passa ileso diante da pressão social.

EDUCAÇÃO, TRANSMISSÃO E CULTURA

Ninguém pode neutralizar a persuasão da cultura na qual está inserido, pois os “modus operandi cultural” passam através das gerações, envolvendo fortemente o indivíduo e influenciando seu psiquismo.

Não queremos dizer, em absoluto, que o homem é um ser passivo no processo de aculturação, é fato que, diante de toda essa “carga recebida”, ele imprime suas características pessoais que diferenciam uns dos outros. Entretanto, não passa incólume por esse processo, internalizando muitos elementos dessa cultura.

O núcleo familiar tem papel preponderante na transmissão dos elementos culturais, é o primeiro elo do qual o indivíduo faz parte, são os primeiros vínculos sociais que ele desenvolve. Considerando a família como a gênese do proces-

so de aculturação, temos que observar que tais elementos têm elevado prisma afetivo, isto é, esses elementos culturais são passados com um forte apelo emocional e afetivo.

O indivíduo tende a validar os conceitos familiares, pois dentro desse contexto há um forte vínculo afetivo, e não raro apelo emocional permeando as relações.

Nos meandros afetivos e emocionais, podemos dizer que a desordem subjetiva (psicoses, neuroses e outros transtornos psíquicos) é cultural, isto é, transmitida de forma primária pela família, seguida pela escola e, em última análise, pela sociedade.

Se considerarmos grandes pensadores da psiquê humana, como Sigmund Freud, Jacques Lacan, podemos lançar uma resposta adequada a esta questão.

O sintoma da criança se situa de forma a corresponder ao que há de sintomático na estrutura familiar, a articulação se reduz muito quando o sintoma que chega a dominar tem a ver com a subjetividade da mãe. Aqui é diretamente como correlativo de um fantasma que a criança está implicada. (LACAN, 1969/1998, s.p.).

Dessa forma, Lacan (1998) nos fala da supressão da personalidade da criança em função da dominância da personalidade real da mãe, desenvolvendo com este uma relação intrínseca de dependência e caráter objetal.

Considerando que Freud, através de sua atuação clínica, desenvolveu a teoria e o método psicanalítico, trazendo à consciência conteúdos psíquicos reprimidos que agem no psiquismo, gerando conflitos. Freud desenvolveu uma teoria robusta sobre a personalidade amplamente aceita nos dias de hoje.

Na segunda metade do século XIX, Freud conseguiu remover sintomas de paralisia em mulheres com quadro de histeria, através da vivência e liberação emocional de conteúdos reprimidos (catarse). Vale lembrar que na sociedade da época, as mulheres eram extremamente reprimidas sexualmente, desenvolvendo sintomas físicos decorrentes de conflitos intrapsíquicos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A IMPORTÂNCIA DAS CANTIGAS X PSICANÁLISE

A psicanálise permite ouvir significantes inconscientes. A música permite escutar a articulação que há entre significantes, os significantes puros que são as notas

de música. Essa articulação tem um nome: ritmo. Há imediatamente um enigma. Se a proposta que faço é verdadeira, a de que a música permite ouvir um ritmo, é porque esse ritmo, essa escansão, preexiste, e um terceiro ouvido em nós o ouve, conforme verifica o médico e psicanalista Alain Didier-Weill.

É comum observarmos uma vasta gama de trabalhos relacionados à educação inclusiva, como a educação inclusiva na área da educação física (AGUIAR, 2005), o papel do ensino superior na educação inclusiva (SANTOS, 2003), a educação inclusiva na forma de jogos (AGUIAR, 2004), a psicologia escolar e a educação inclusiva (DAZZANI, 2010), entre muitos outros exemplos do tema. De fato, existem diversas tentativas e esforços para que a educação inclusiva realmente prevaleça no ambiente escolar.

De acordo com Ferrari e Sekkel (2007), “o conceito de educação inclusiva está na busca de se contemplar o olhar direcionado e a atenção para as diferentes necessidades decorrentes de condições individuais”. Já para Mendes et. al. (2011), a educação inclusiva se relaciona às várias estratégias para as escolas minimizarem as barreiras de aprendizagem e caminhar em direção à qualidade de ensino para todos os alunos.

Para que haja a educação inclusiva, é necessário haver estratégias em que os professores devem trabalhar em equipes e estabelecer objetivos mútuos. A educação inclusiva não se concretizará se não forem introduzidos, na sala de aula, instrumentos diferentes dos que têm sido utilizados (SANCHES, 2005). E uma das estratégias para a educação inclusiva são as cantigas tradicionais como recurso metodológico e desenvolvimento do aspecto lúdico.

Considerando que as cantigas estão estabelecidas dentro do campo da música e a música, sendo entendida como arte, arriscaremos em trazer para esse debate alguns conceitos da psicanálise como uma vertente para compreender a subjetivação dos sujeitos nesse encontro com o som, ritmo, canto e dança.

Tendo as cantigas como desenvolvimento do aspecto lúdico, facilita o desenvolvimento pessoal, social e cultural. Para Almeida (2009), o lúdico se faz presente e acrescenta um ingrediente indispensável no relacionamento entre as pessoas, possibilitando, inclusive, que a criatividade aumente, já que por meio da brincadeira a criança envolve-se e sente a necessidade de partilhar com o outro e, esta relação, expõe as potencialidades dos participantes.

Ainda considerando música como arte, podemos arriscar em

dizer que ocorre momentos de criação entre o sujeito e a canção. Sendo assim, certamente ocorrerá o processo de sublimação nesse contato com a cantiga/música, como explica Laplanche e Pontalis:

O termo “sublimação”, introduzido por Freud em psicanálise, evoca ao mesmo tempo o termo “sublime”, especialmente usado no domínio das belas-artes para designar uma produção que sugira a grandeza, a elevação, e o termo “sublimação”, utilizado em química para designar o processo que faz passar um corpo do estado sólido para o estado gasoso. (LAPLANCHE E PONTALIS, 2016, p.495).

As cantigas tradicionais são “poesias e poemas cantados em que a linguagem verbal (o texto), a música (o som), a coreografia (o movimento) e o jogo cênico (a representação) se fundem numa única atividade lúdica” (MARTINS, 2012, p.35). Portanto, correspondem a um instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem e no processo de sublimação freudiana, porque, a partir da cantiga, é possível brincar, desenvolver a audição, o ritmo, com o trabalho do movimento, equilíbrio, linguagem oral e memória, podendo influenciar no desenvolvimento

social, motor, afetivo e cognitivo dos sujeitos.

São vários os exemplos de cantigas tradicionais como “Ciranda, cirandinha”, “Eu fui no tororó”, “Eu fui na espanha”, “Sambalelê”, entre outros. De acordo com Braga e Oliveira (2013), a composição das brincadeiras de cantiga, quando em círculo, conduz os brincantes para o mundo dos afetos, da sedução, da parceria, além de estreitar os laços afetivos. A cantiga também permite que as crianças aprendam a identificar e significar as suas subjetividades a partir da realidade social que as circundam.

Para Nogueira (2003), a cantiga possui um tocante sensorial e íntimo naqueles que ouvem. E ainda que a cantiga é capaz de florescer os sentidos. Possui coerência social, faz menções ao sofrimento reprimido e estabelece vetores da sociedade. A seguir, o trecho na íntegra para melhor esclarecimento:

[...] a parte mais sensorial, íntima e ininteligível da sua vibração persuasiva: uma aptidão encantatória e irruptiva dos sentidos dos intérpretes e dos assistentes, produtora de coerência social por via da regulação poético-verbal de tensões e de sofrimentos reprimidos e do estabelecimento de vectores de sociabilidade. As for-

mas poéticas convivem geralmente com formas musicais já antigas, tradicionais, construtoras, ambas, de um produto poético-musical sempre renovado e irrepetível. (NOGUEIRA, 2003, p. 229).

De acordo com Almeida (2009), a atividade lúdica também colabora para uma boa saúde mental, principalmente no que se refere às habilidades perceptuais psicomotoras, “brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de permanecer concentrado e outras habilidades perceptuais psicomotoras” (ALMEIDA, 2009, p. 2).

Neste mesmo sentido, Souza (1996) pontua que a exploração de atividades lúdicas junto ao desenvolvimento afetivo e intelectual da criança caracteriza-se como um excelente recurso pedagógico, isto porque é uma ferramenta que auxilia na busca de valorizar o movimento, a relação, a intensidade, a solidariedade, entre muitas outras características que contribui para a educação inclusiva.

Logo, acredita-se que as cantigas tradicionais, como recurso metodológico no Atendimento Educacional Especializado – AEE (MEC, 2008), pode se tornar um percussor plausível no Plano de Atendi-

mento Educacional Especializado – PAEE (MEC, 2008), elaborado para cada aluno do AEE e este tema será trabalhado no próximo item.

PROJETOS COM O TEMA CANTIGAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com o MEC (2008), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

O AEE (MEC, 2008) foi criado para complementar e suplementar a formação dos alunos. O profissional que trabalha na AEE (MEC) deve, inclusive, estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos, de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. Este atendimento deve considerar a autonomia e independência de cada um e, por isso, é considerado um recurso destinado à educação inclusiva, já que leva em consideração as necessidades individuais dos alunos.

O AEE (MEC, 2008) foi criado para o atendimento também das altas habilidades/superdotação, além de alunos com qualquer tipo de deficiência de natureza física, intelectual, mental, sensorial ou com transtornos globais do desenvolvimento. Abaixo o trecho na íntegra para maior esclarecimento:

Considera-se público-alvo do AEE (MEC, 2008):

a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e

transtornos invasivos sem outra especificação. c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (MEC, 2008, p. 2).

Considera-se que as cantigas podem contribuir com a atuação do profissional da AEE, visto que se encaixa ao perfil do público-alvo, já que trabalha com diversos aspectos, como fala e linguagem, cognitivo, emocional e motor e, principalmente, com a interação social.

A aplicação do projeto das cantigas no Atendimento Educacional Especializado não será apenas importante para o desenvolvimento dos alunos, mas também será um fortalecedor contra as barreiras criadas no processo lúdico, pois muitas pessoas acreditam que a criança, quando se diverte, não está aprendendo, está passando as horas através de um simples prazer, com satisfação simples e gratuita, sem nenhuma base de aprendizagem.

De acordo com Marques (2012), é necessário contestar o senso comum que desacredita na importância do lúdico, afinal de

contas o brincar é uma necessidade do ser humano em todas as idades.

o lúdico é, muitas vezes, confundido com o simples prazer e a satisfação livre e gratuita dos desejos e necessidades humanas, é preciso contestar esse senso comum, uma vez que a brincadeira é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. [...] Tendo essa percepção, o papel do professor é fundamental para a difusão e aplicação da metodologia do lúdico. O professor, ao se conscientizar das vantagens dessa nova prática, adequará a metodologia a determinadas situações de ensino, utilizando-as de acordo com suas necessidades e seus objetivos. E assim, o professor, atuando como pesquisador e mediador, buscará ações inclusivas eficazes e auxiliará no planejamento de atividades que tenham como fundamento o jogo e a brincadeira. (MARQUES, 2012).

Além da contribuição que as cantigas tradicionais trazem na facilitação de aprendizagem e auxílio na educação inclusiva, também podem proporcionar uma retomada da cultura popular, resgatando as brincadeiras antigas que acabaram sendo esquecidas pela tomada de recursos tecnológicos, como as televisões e a gama de opções oferecidas através da internet.

SUGESTÕES DIRECIONADAS PARA A APLICAÇÃO DO PROJETO “CANTIGAS” NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O trabalho pedagógico voltado para as cantigas tradicionais pode ser organizado a partir de eixos norteadores, para atender as orientações de trabalho da AEE do Ministério da Educação e Cultura. Nesse projeto, devemos levar em consideração as especificidades e potencialidades de cada aluno.

Na cantiga, pode-se agregar eixos atrelados ao trabalho com o corpo, fala e linguagem, cognitivo e emocional, enriquecendo e norteando o PAEE. E, para isso, sugere-se que os professores orientem os alunos para que cantem e dançam diferentes cantigas, em roda, de mãos dadas, respeitando os limites de cada aluno e adaptando às suas necessidades.

Após uma primeira abordagem do projeto, pode-se elevar a

dificuldade da dança, sugerindo aos alunos que pensem em novos passos, como a abertura e estreitamento da roda sem soltar as mãos, a troca de direção da roda, sendo ora rodando para direita, ora rodando para a esquerda. Pode-se pedir que os alunos alterem as letras originais, inserindo palavras que gostam e estão em seu cotidiano. Também pode-se trabalhar o significado da música e as palavras que os alunos desconhecem, isto facilita a inserção de um novo vocabulário e ajuda na imaginação dos sujeitos.

Durante a cantiga, os alunos podem ser direcionados a fechar os olhos, sentir o vento, dançar com um pé só, pularem, entre outras formas de desafiar suas habilidades de acordo com a adaptação de suas necessidades. Um aluno, inclusive, pode ajudar o outro a conquistar o objetivo estabelecido pela professora. Uma outra sugestão é que, durante as histórias cantoladas pela cantiga, os alunos sejam orientados a se expressar de acordo com a letra, demonstrando a emoção que sentem, para que, assim, seja possível atender aos eixos do corpo, fala, linguagem, cognitivo e emocional dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar com as cantigas de roda, além de um resgate cultural, permite a utilização da atividade

lúdica e requer da criança uma articulação de várias estruturas cognitivas, sendo uma ferramenta adequada para complementar e suplementar a formação dos alunos da AEE. É um recurso simples que promove a interação social dos alunos e pode-se estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum. Portanto, a elaboração de projetos com cantiga pode ser um excelente aliado para a educação inclusiva e para os projetos do PAEE - Plano de Atendimento Educacional Especializado, ainda podendo ser ofertado para todos os alunos da classe.

Desse modo, a psicanálise vem permeando essa fronteira entre pedagogia e educação, de forma distinta, e vem apresentando debates plausíveis para uma possível aproximação. Considerando que a pedagogia emana de uma relação entre cuidar e educar, a psicanálise pode se alinhar, trazendo reflexões sobre o que é natural e o que é esperado nessa relação entre os indivíduos do campo educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, João Serapião. **Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos**. Papirus Editora, 2004.
- AGUIAR, João Serapião de et al. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2005.
- ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em, v. 10, 2009.
- BIRMAN, J. (1988) “Confusão de língua na psicanálise. Uma leitura introdutória aos escritos de Ferenczi”, in BIRMAN, J. (Org.) **S. Ferenczi, escritos psicanalíticos 1909-1933**. Rio de Janeiro: Taurus.
- BRAGA, Raimunda Nonata Fortes; OLIVEIRA, Eliane Freire. As cantigas de roda em tempos de alta modernidade. **Revista Ciências Humanas**, v. 5, n. 1 e 2, 2013
- DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica**. 2010.
- DE LAJONQUIÈRE, L **Infância e ilusão (psico)pedagógica escritos de psicanálise e educação**. São Paulo, Vozes, 1999
- DIDIER-WEILL, A. **Invocações: Dionísio, Moisés, São Paulo e Freud**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.
- FERRARI, Marian AL Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.
- KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- LACAN, J. (1998). **Para além do “Princípio de realidade”**. Em Escritos (R. Vera, Trad., pp.77-95). Rio de Janeiro: Jorge Zahar (Original publicado em 1936).
- LAPLANCHE, Jean, **Vocabulário de Psicanálise/Laplanche e Pontalis; sob direção de Daniel Lagache**; tradução Pedro Tamen; 4ª Ed.-São Paulo: Martins Fontes-selo Martins, 2016, p.495.
- MARQUES, Cláudia Luíza. A METODOLOGIA DO LÚDICO NA MELHORIA

DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Revista Eixo**, v. 1, n. 2, p. 80-91, 2012.

MARTINS, M. A. N. S. **Cantigas de Roda: o estético e o poético e sua importância para a educação infantil**. Curitiba, PR: CRV: 2012.

MEC. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Último acesso em 12 de Junho de 2019.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista. Setor de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)**, n. 41, p. 80-93, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/29852>>.

MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva. **Revista Integração**, v. 10, n. 20, p. 37-40, 1998.

NOGUEIRA, Carlos. Cantiga ao desa-

pio e estetização da fala: natureza, modalidades, funções. **ELO: Estudos de Literatura Oral**, n. 9-10 (2003-2004), p. 229 [i. é209]-227, 2003.

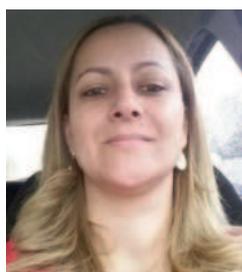
RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 299-318, 2006.

SANCHES, Isabel. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. **Rev. Lusófona de Educação, Lisboa**, n. 5, p. 127-142, 2005. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502005000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 jun. 2019.

SANTOS, Mônica Pereira. O Papel DO ENSINO SUPERIOR NA PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Revista Movimento-Revista da Faculdade de Educação da UFF-no**, v. 7, p. 78-91, 2003.

SOUZA, Edson Roberto. **O lúdico como possibilidade de inclusão no ensino fundamental**. Motrivivência, n. 9, p. 339-347, 1996

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.



Juliana de Almeida Carvalho Silva

Mestranda em Educação, Subjetividade e Psicanálise na Universidade Ibirapuera (2019-2021). Pós-Graduada em Psicopedagogia na Universidade Santa Cecília - UNISANTA.. Aperfeiçoamento em Pedagogia Hospitalar pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. É professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de Santo André desde 2014. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I desde 2016 na Prefeitura Municipal de São Paulo. E-mail: jualmeidacarvalho@yahoo.com.br

O QUE DEVEMOS SABER SOBRE PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

KATIANNE CRISTINA DOS SANTOS PALITOT

RESUMO: Este artigo tem como objetivo investigar a implementação de políticas públicas na educação básica. Enquanto referencial teórico, baseou-se em estudos sobre a implementação para a efetivação de uma política pública, adotando como principais referenciais teóricos Lipsky (1980), Arretche (2001) y Lotta (2010). Segundo esses autores, a implementação da política pública pode ser compreendida como uma parte da política na qual os atores do processo de implementação interagem entre si e com os beneficiários, ofertando serviços públicos conforme as diretivas oficiais e seus valores e crenças.

Palavras-chave: Educação básica. Políticas públicas. Implementação de políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Os diversos fatores que incidem na implementação das políticas públicas têm sido apontados como uma das causas do insucesso dos governos em alcançar as metas preestabelecidas nos desenhos dessas políticas. Sendo assim, o processo de implementação se revela como um fator primordial a ser debatido, pois, os problemas apresentados durante a implemen-

tação da política pública podem representar obstáculos comprometedores e, por vezes, intransponíveis, os quais acabam por levar as agências responsáveis a descontinuá-los.

Conforme Ham e Hill (1993) e Lotta (2008) o procedimento de construção de uma política pública pode ser separado em quatro partes diversas. Ainda que essas

fases sejam delimitadas, algumas vezes elas podem mesclar-se e sobrepõem:

- 1. A **agenda** que seria a linha da política pública atendendo as demandas sociais, econômicas e políticas a serem debatidas.

- 2. A **formulação** é o espaço onde seriam definidos os planos, estratégias e articulações de interesses e tomadas de decisões.

- 3. A **implementação**, que seria o momento que as diretivas são colocadas em ação junto ao público. Normalmente já se tem os processos definidos durante o processo de formulação.

- 4. A **avaliação**, onde seria avaliado o resultado dessa política e se os objetivos traçados durante a formulação foram alcançados.

Este trabalho pretende estudar o processo da implementação das políticas públicas e como esse percurso pode influenciar um programa educacional.

DESENVOLVIMENTO

Até a década de 70 (setenta) a ideia de implementação se restringia à percepção de um processo hierárquico no qual o importante era o desenho da política, acreditando-se que, a partir daí, haveria um “cumpra-se” da política. Havia

instantaneamente, porém, estudos de Pressman e Wildavsky (1984) demonstraram que apesar da decisão no nível central, a operacionalização de um programa sofreria inúmeras alterações no seu percurso até atingir o cidadão beneficiado por essa política pública.

Aberbach, Rockman e Putnam (1981) conduziram uma pesquisa na qual, a partir de uma análise empírica de diversos países, demonstraram um crescente hibridismo entre a política e a burocracia, fenômeno que definiram como “burocratização da política” e “politização da burocracia”. Sendo que a primeira ocorre com as decisões que envolvem as escolhas e negociações e que levam os políticos a compreender e considerar aspectos técnicos em suas decisões, enquanto a politização da burocracia ocorre devido a decisões que não são técnicas e que, portanto, permitem margem de interpretação, negociação, consensos e articulações de interesses difusos por parte da burocracia.

Pressman e Wildavsky (1984) delimitam o início do processo de implementação no momento da transformação da política em programa, isto é, quando, por ação de uma autoridade, são criadas as “condições iniciais” à implementação.

Conforme Hill e Ham (1993), até a década de 80 (oitenta), não

havia o reconhecimento da política pública como um procedimento eficaz que desse suporte a esse momento de transformação. Contudo, a partir desse período, a literatura constatou que a dicotomia entre burocratas e políticos não era algo tão simples. Para esses novos estudos, a teoria weberiana sobre a burocracia já não conseguia explicar o funcionamento da política. No modelo de Weber, o burocrata é um fiel executor de serviços, racional. No âmbito de sua teoria não há espaço para a discricionariedade do burocrata. O político assume o ônus de suas decisões e, ao burocrata, fica apenas o dever de fidelidade a quem toma a decisão. A relação é de completa obediência.

No modelo weberiano, existe uma divisão clara da responsabilidade, onde o burocrata reporta-se ao político e esse responde à sociedade. Sendo assim, existem, nesse formato, duas divisões: a classe política que possui representatividade democrática nas tomadas de decisões e o serviço público, que é regido pela meritocracia.

Segundo Weber (1947) a burocratização seria uma consequência de governo, ou seja, é vista como parte do desenvolvimento de uma economia complexa de um sistema político.

Ainda segundo Hill e Ham (1993) percebeu-se que o processo de implementação não era line-

ar e racional e que nem sempre os objetivos eram alcançados conforme o planejado. Logo, tornou-se necessário um olhar mais minucioso ao processo de implementação, pois a falta de clareza nos objetivos das políticas gerava dúvidas interpretações e ações discricionárias. Havia diferença de valores e interesses entre os atores envolvidos, o que poderia acarretar dicotomias de interpretações. Há uma multiplicidade de atores e agências envolvidos na implementação podendo gerar confrontos de interesses.

Para Ham e Hill (1993), a análise da implementação da política contribui para definir resultados estratégicos de um programa, medir o desempenho, orientar a execução com foco nos resultados, implementar os ajustes necessários para o alcance de uma eficiência e eficácia e a construção de um processo de aprendizagem contínuo.

Entretanto, com base nesse novo paradigma, as agências de implementação passaram a questionar, não mais somente como uma política havia sido implantada ou os resultados apresentados, mas, também o que ocorria na base, buscando, assim, compreender as ações, fatores e comportamentos que influenciavam nas alterações do desenho dessa política. Diante dessas mudanças, e atendo para as importantes trans-

formações ocorridas por meio dessas novas perspectivas, a academia criou dois modelos básicos de análise de implementação: *Top Down* e *Bottom-Up*.

O modelo *Top Down* reflete a estrutura hierárquica do governo, onde se separa a política da administração. Esse é um modelo tradicional de implementação, no qual o papel dos estudos consiste em identificar os problemas e suas causas, buscando ajustes entre as ações e os objetivos da política.

O modelo *Bottom-Up*, estudado por Elmore (1978) e Lipsky (1971; 1980) observa o processo de criação da política como um evento contínuo, no qual é possível realizar modificações durante o percurso, ou seja, o processo de implementação também cria e transforma as políticas públicas. Nessa perspectiva, a importância dos objetivos e planos fica reduzida, prevalecendo os processos, na medida em que os resultados não são previsíveis e dependem do processo de implementação.

Segundo Perez (2010, p.185), o modelo *Top Down* tenta elucidar questões como “o grau de alcance dos objetivos da política; o equacionamento dos impactos e os objetivos; os principais fatores que afetam o impacto e a própria política e as reformulações obtidas ao longo do tempo”. Neste modelo, o foco é mantido sobre a formulação

da política pública e sua estrutura normativa para o sucesso da implementação, não sendo considerados fatores externos influentes no êxito da implementação da política pública.

Conforme Perez (2010), o modelo *Bottom-up* busca identificar os objetivos dos agentes implementadores, estratégias, atividades e contatos, enfim, suas relações com o conteúdo das políticas, enfatizando as ações locais dos indivíduos ou grupos como resposta às questões vivenciadas no cotidiano institucional.

Os estudos indicam a importância dessa relação entre os indivíduos e os grupos, mostrando assim a valorização de uma política flexível que se contrapõe a um modelo de uma autoridade.

Bardach (1977) afirma que a implementação pode ser representada como um jogo, onde os papéis e os recursos são negociados, em trocas entre os implementadores. Para esse autor, deve-se ponderar que o processo de implementação não está a cargo de um único indivíduo, mas, sim, de um grupo ou campo organizacional, estando, assim, imbricado em estruturas de governança, com regras e arranjos institucionais que permitem espaço para negociações.

Com base na revisão da literatura, observamos que a imple-

mentação de políticas públicas não é um campo neutro, e que quando se formula uma política, devemos ter a clareza que, no decorrer da sua implementação, esse desenho poderá sofrer alterações, direta ou indiretamente. Deve-se considerar como fator preponderante, o local onde essa política será implementada, as características de seus destinatários, bem como, os valores que os agentes implementadores possuem, bem como as suas representações sobre os referidos destinatários. Considerando a literatura, verifica-se que, durante o processo de implementação, também são “criadas” políticas, pois, o trâmite implica tomada de decisões, por meio das quais, o agente implementador, para tornar concreto o desenho base, acaba por tomar decisões cruciais a ponto de alterar consideravelmente a política setorial.

Evidencia-se assim, que o processo de implementação de políticas públicas não ocorre num campo neutro e que ela pode alterar as metas e objetivos. Contudo, fica posto que os setores externos influenciem as metas, objetivos preestabelecidos durante a elaboração das políticas. Para tanto, é importante realizar estudos e pesquisas sistêmicas a respeito dos processos de implementação, analisando e reconhecendo ainda que fatores externos podem interferir na consecução de objetivos. Esses estudos são fundamentais para o

entendimento de como se poderiam buscar níveis mais elevados de oportunidades educacionais.

Não sendo o processo de implementação da política um local neutro, pois nesse se colocam os valores pessoais dos seus implementadores, neste caso em específico esses implementadores ou também conhecidos como burocratas de rua, seriam os professores, que se encontram na base do processo da política, visto que essa política já passou pela fase da agenda, formulação e agora se encontra no momento de ser implantada. E por quê muitas vezes uma política bem elaborada no processo de formulação não alcança os resultados preestabelecidos?

É este momento que nos debruçamos a estudar, pois a política quando chega na base, que seria o alicerce da educação a escola, encontra nesse momento o implementador, que por divergentes fatores pode alterar essa política, mas na formulação da política educacional já é pensado e concedido um espaço para ajustes por inúmeros fatores que acabam sendo peculiares de cada comunidade escolar, mas além dessas adaptações que já eram previstas também ocorre a influência do implementador, no caso o professor ou alguém da equipe escolar, que baseada em seus próprios valores definirá sem intenção clara quem é ou não merecedor dessa política, lembrando

que essa “condição” de mercedor ou não ocorrerá sem percepção clara do burocrata de rua, com base nas suas crenças e valores pessoais.

Para Arretche (2001), é importante que o avaliador de uma política tenha em mente que o processo de implementação ocorre em um terreno mutável e que este por sua vez, poderá modificar o desenho inicial da política, para tanto se faz necessário observar nessas circunstâncias as condições de trabalho e a autonomia dos implementadores.

Nessa mesma direção, Figueiredo (1986) afirma que no processo de implementação, é preciso observar também as condições organizacionais e sociais, pois destas dependem a eficácia ou a ineficácia da política.

Ainda conforme Figueiredo (1986), dentre essas condições organizacionais e sociais que devem ser acompanhadas na análise da implementação da política pública, é necessário observar a adesão por parte dos agentes implementadores ao programa.

Bayer (2012) ressalta que as políticas pensadas ultrapassam o processo idealizado e se concretizam na realidade, onde poderão ser experimentadas de maneiras diversificadas dependendo do seu contexto social e das condicionalidades encontradas nas instituições aplicadas.

Hill (2003) alerta sobre a importância em promover a distribuição de conhecimento entre os implementadores da política, para que estes compreendam os objetivos do programa e o apliquem com eficiência, pois se os mesmos não conhecem os princípios da política a ser instituída, provavelmente não haverá uma eficiência nesse processo.

Arretche (2001) salienta a relevância da adesão dos implementadores ao programa para o seu sucesso e que, para que a mesma ocorra, os agentes implementadores devem ter claros quais os objetivos do programa, bem como a maneira que ocorrerá o processo de implementação, pois quando estes conhecem os propósitos da política que está sendo implementada é mais fácil conseguir com que eles “obedeçam” e sigam o desenho do programa como imaginado. No entanto, a autora nos remete à relevância de uma política com estratégias de incentivos para os agentes implementadores, para tanto, ela elenca três principais aportes para a execução prática.

- 1. Conhecer o programa, para evitar transformações no decorrer da implementação.

- 2. Condicionalidades que favoreçam a implementação da política, pois não encontrando as condições que favoreçam a execução da mesma, os implementado-

res tendem a não executá-la ou adaptá-la.

- 3. Os agentes devem conhecer as regras e as condições dessa política para que a mesma seja implementada.

Para Perez (2010), quando analisamos a implementação de uma política, se faz necessário definirmos um modelo e que este leve em conta as variáveis passíveis da implementação, também observando fatores favoráveis e desfavoráveis dentro do programa, assim como, a medida de adesão e resistência dos implementadores. Para tanto, o autor define três variáveis que podem se juntas as estratégias de implementação comprometer e alterar os resultados do programa.

- Variáveis dependentes: níveis e maneiras que ocorrem a implementação.

- Variáveis independentes: fatores externos, ou seja, organizacionais, recursos, entre outros.

- Variáveis participantes: ingere sobre o comportamento dos implementadores.

Ainda versando sobre isso Perez (2010) registra a importância de se observar a ação dos agentes implementadores e para tanto é necessário analisar o nível de comprometimento desses ato-

res, bem como, o conhecimento do processo e ainda as peculiaridades de cada um, como situação econômica, valores culturais e sociais, pois todos esses podem interferir no comportamento deste agente diante da implementação.

Lipsky (2010) e Lotta (2014) argumentam que devemos adotar uma nova perspectiva de analisarmos a política para podermos compreendê-la, pois no mundo contemporâneo a política não deve ser compreendida como um processo inerte, ou seja, apenas a ser executada sem interferências, pelo contrário o processo de implementação política é ativo, e não ocorre em um campo neutro, mas sim na prática do embate, parecido assim com o momento da formulação da mesma.

Neste sentido Lotta (2008, p.8) afirma:

[...] Para ampliar a análise da implementação devemos considerar as diversas agências, instituições e pessoas envolvidas no processo, e, portanto, as diversas pressões, valores, princípios e objetivos que entram em jogo.

Para Arretche (2001), o afastamento entre as metas pré-definidas e os resultados obtidos do programa, é uma condicionalidade

particular do processo de implementação, pois está acontecendo em um campo heterogêneo, onde existem embates entre o grupo de agentes implementadores que agem diante do contexto ao qual estão inseridos. Sendo assim, o processo de implementação de uma política aos seus beneficiários condiz com critérios adotados pelos agentes implementadores.

A autora ainda nos relata que dificilmente encontraremos uma implementação política homogênea, pois o processo de implementação de uma política sofre diversas influências de variados setores, bem como este também pode vir a influenciar outros fatores.

Por essa razão o modelo de implementação fundamenta-se em uma aproximação que assume o processo de implementação sendo um momento caracterizado como um estado de tensão entre os interessados em implantar essa política e os que dela serão beneficiados. O processo de implementação, da mesma maneira que a formulação é marcada por uma intensa negociação entre os participantes da política, por isso, o controle não está absolutamente na mão dos formuladores e tão menos na dos agentes implementadores. A vista disso, o insucesso nesse processo de implementação da política pode ser compreendido como uma deficiência de negociação durante o processo (Ribeiro, 2009).

Nesse sentido, a função dos gestores e o desenho institucional da política se tornam críticos, em decorrência dos agentes envolvidos, dos instrumentos fornecidos e do nível de centralização dos processos. Ribeiro (2009), afirma que a maneira regulatória como a política é absorvida nas organizações e a maneira como as instruções são colocadas em prática, apontam grau de qualidade dos resultados e também o êxito dos segmentos planejados.

Silva e Melo (2000) afirmam que problemas não previstos ou desconsiderados que ocorrem durante o processo de implementação da política podem simbolizar obstáculos intransponíveis, os quais podem levar a sua descontinuidade.

Para Viana e Batispta (2009), a oportuna complexidade desse procedimento requer um conhecimento sólido e introdutório das variáveis que intervêm no processo político e que, por maior controle que tenham, apresentam uma conduta independente e não linear.

Por essa razão a necessidade de um acompanhamento cuidadoso dessa etapa, visando ultrapassar dificuldades e resistências que transitam no processo de implementação de uma política, bem como distinguindo aspectos e conjunções que necessariamente precisem de ajustes e correções

por parte dos formuladores da política (Ribeiro,2009).

Passone (2013) afirma que as políticas criadas pelos formuladores mostram de alguma maneira os desígnios de intervenção por meio de programas e a fase de implementação é o momento de operacionalização dessa política com atitudes preestabelecidas no momento de criação dessa política, onde também já são delimitados os objetivos, recurso e limitações dessa política.

A instrumentalização da política exibe variados entraves no grau local, como questões estratégicas, de interesses pessoais e por diversos atores, que se tornam aspectos fundamentais para a eficiência ou ineficiência dessa política. Assim, o processo de implementação de políticas não pode ser limitado ao pensamento do papel apenas do “cumpra-se” e nem ao entendimento de que a decisão do formulador pode ser automaticamente cumprida, pois no decorrer do processo de implementação existem diversificados fatores que intervêm na adesão dessa política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura nos mostra a importância do estudo das políticas públicas e de suas fases, neste artigo denotamos maior importância

ao estudo do processo de implementação da política pública na educação básica, pois essa parte do decurso da política pode ter influência significativa no resultado do programa, bem como, modificar todo o desenho pensado inicialmente dessa política.

Ainda é recente o estudo de implementação de políticas públicas, em todas as áreas e na educação básica também, estes advém do início da década de 80, mas já podemos perceber por meio da revisão literária o quanto este estudo é importante na análise dos programas implementados, pois o estudo dessa parte da política poderá trazer a luz as razões de muitos programas que por vezes são bem estruturados nas esferas macro da educação fracassarem ou não atingirem os resultados esperados ao programa.

Cabe ressaltar que não existe um culpado, em momento algum a literatura nos traz os implementadores, no caso da educação os docentes como “vilões”, pois estes agem conforme os recursos momentâneos e as condições disponíveis a eles naquele momento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: MOREIRA, M. C.; CARVALHO, M. C. B.,(org.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação**

de Políticas e Programas Sociais. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001.

HAM, C.; HILL, M. **The policy process in the modern capitalist state.** Londres: Harvester Wheatsheaf, 1993.

LIPSKY, M. **Street-Level Bureaucracy - Dilemmas of the Individual in Public Services.** Original edition published in 1980. Russell Sage Foundation. New York. 2010.

LOTTA, G.S Agentes de implementação: um olhar para as políticas públicas. Paper apresentado no GT: Políticas Públicas, no 6º Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política, 27 de julho a 1º de agosto de 2008.

PASSONE, E., F., K. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 149,** pp.596-613, mai-ago-, 2013.

PEREZ, J. R. R. **Por que pesquisar**

implementação de Políticas Educacionais atualmente? Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010.

_____. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: Rico, E. M. (Org). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate.** Editora Cortez. 6. Ed. São Paulo. 2006, p.65-73.

RIBEIRO, V.M. Implementação de políticas públicas: conceito e principais fatores intervenientes. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v.4,** p.1-10, 2019. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>

WEBER, M. **The Theory of social and economic organization.** The falcon S. Wing Press, 1947.



Katianne Cristina Dos Santos Palitot

Mestre em Educação pela UNICID, Universidade da Cidade de São Paulo (2020). Pós-graduação em Deficiências Múltiplas pela Universidade Mackenzie (2016). Licenciada em História pela UNISANT'ANNA Centro Universitário Sant'Anna, em São Paulo (2015). Pós-graduação em Psicopedagogia pela UNINOVE Centro Universitário Nove de Julho (2009). Licenciada em Pedagogia pela UNINOVE Centro Universitário Nove de Julho (2007).

COMO DESENVOLVER O HÁBITO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LILIAN MULLER DA SILVA

RESUMO: O presente artigo teve por objetivo discutir a Literatura Infantil, no processo de contação de histórias para o desenvolvimento infantil, utilizando diferentes gêneros textuais, em especial os contos de fadas, a fim de desenvolver aspectos cognitivos, sociais, pessoais, entre outros. Os Contos de Fadas estimulam a imaginação, a compreensão, a afetividade, a identificação e a criatividade, contribuindo ainda para o desenvolvimento da competência leitora. Por isso, realizou-se levantamento bibliográfico a respeito do tema, bem como a discussão dos aspectos pedagógicos, contribuindo, assim, para o trabalho docente em sala de aula. A leitura deve ser prazerosa para a criança, cooperando para sua leitura de mundo.

Palavras-chave: Gêneros Textuais. Literatura Infantil. Gêneros Textuais. Contos de Fadas.

INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil surgiu a partir da ascensão da burguesia, na Europa, e as histórias eram repletas de intenções morais e pedagógicas, de forma a doutrinar e direcionar as atitudes das crianças de acordo com o que a sociedade esperava delas.

Os Contos de Fadas estimulam a imaginação, a emoção, a afetividade e a criatividade, possibilitando que a criança entre em contato com conflitos parecidos com os que ela traz consigo, causando para ela possíveis soluções. Fadas, rainhas, príncipes, monstros e bruxas apavorantes,

trazem a distinção entre o bem e o mal, o que chama a atenção das crianças.

Assim, analisar as contribuições do uso de diferentes gêneros literários, e em especial dos Contos de Fadas no desenvolvimento das crianças e na formação de futuros leitores, é importantíssimo desde a Educação Infantil, como forma de desenvolver o hábito e o gosto pela leitura dos pequenos.

FALANDO DE LITERATURA INFANTIL

A Literatura Infantil surgiu, como já foi dito, com a ascensão da burguesia, direcionando as atitudes das crianças.

Schneirder e Torossian (2009) comentam que as primeiras obras foram os “Contos da Mamãe Gansa” e “Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades” de Perrault, publicadas no ano de 1717 e trazendo contos conhecidos até os dias de hoje como “A Bela Adormecida no Bosque”, “O Gato de Botas”, “A Gata Borralheira”, “Chapeuzinho Vermelho”, “O Pequeno Polegar”, entre outras histórias.

Inicialmente, esses contos traziam histórias e poemas com lições de moral destinadas a “doutrinar” a sociedade de uma forma geral. Russell (2015) relata que es-

sa situação também podia ser observada nos livros de Mary Cooper, como “The Child’s New Play-thing”, publicado no ano de 1742, e em “A Little Pretty Pocket-Book”, de John Newbery, em 1744. Outros autores também enfatizavam ensinamentos morais e religiosos, como “The Story of the Robins” e “The History of the Fairchild Family”.

Aqui no Brasil, a chegada dessa literatura aconteceu no século XIX, bem mais tarde. Os autores brasileiros começaram a escrever para as crianças, apesar de que boa parte dos livros eram adaptações e traduções europeias. A escola também passou a utilizar esse tipo de literatura: “a destinatária prevista para estes livros, que nela circulam como leitura subsidiária ou como prêmio para os melhores alunos” (ZILBERMAN e LAJOLO, 1993, p.19).

No começo do século XX, autores como Olavo Bilac, Manuel Bonfim e Adelina Lopes Vieira, começaram a escrever obras baseadas na crença de que a literatura servia como instrumento de ensino e das competências leitora e escritora.

Assim, começou no Brasil a produção de livros infantis, marcada desde o início por intenções morais da sociedade, sendo a escola um espaço para se trabalhar com esses conteúdos.

COMO UTILIZAR OS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os Contos de Fadas surgiram com o intuito de contar a vida, trazendo aventuras e conflitos, servindo como passatempo ao redor de fogueiras:

Desde sempre o homem vem sendo seduzido pelas narrativas que, de maneira simbólica ou realista, direta ou indiretamente, lhe falam da vida a ser vivida ou da própria condição humana, seja relacionada aos deuses, seja limitada aos próprios homens. (COELHO, 1998, p.10).

Enquanto gênero literário, os contos de fadas, são compostos por diversos assuntos, sendo utilizados para os mais variados propósitos, principalmente para as crianças, através dos personagens marcantes e trazendo soluções para lidar com problemas pessoais. Apesar de histórias simples, elas ajudam na capacidade de atingir a complexidade do pensamento infantil, estimulando a imaginação, adentrando no mundo da magia, permitindo que as crianças se comparem aos personagens:

Os contos infantis, apesar de apresentarem características fantásticas, mostram comportamentos humanos, situações

reais dentro de um irrealismo estético-recreativo – as fadas têm qualidades humanas e os animais se expressam por meio de palavras. As fadas simbolizam a beleza, cultivam emoções positivas, são otimistas e voltadas para o bem-estar de todos os seres vivos. Análises do mundo fabuloso podem ser ricas para as brincadeiras, incluindo vários conceitos como bem e mal, o certo e o errado, a justiça, a felicidade, entre outros abordados pelos livros. (VASCONCELLOS, 2008, p. 13).

Os Contos de Fadas que existem até os dias de hoje surgiram, em sua maioria, na França, no reinado de Luís XIV, através de Charles Perrault, inicialmente voltados para o público adulto e trazendo personagens como reis, rainhas, fadas, gênios, anões, objetos mágicos, entre outras situações.

Por isso, na Educação Infantil, o docente deve utilizar a contação de histórias, principalmente contos de fadas, a fim de desenvolver diferentes aspectos como a imaginação, a cognição, a curiosidade, a criatividade e o prazer pela leitura.

Desse modo:

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com sua ansiedade e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez se relacionar com todos os aspectos de sua personalidade e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 1996. p.13).

Sendo assim, o docente deve escolher bem os textos e os tipos de gêneros textuais existentes, pensando não só na sua prática, mas também no que ele quer passar para as crianças durante a contação de histórias, desenvolvendo diferentes aspectos cognitivos e contribuindo para que, no futuro, elas se tornem cidadãs leitoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo discutiu a Literatura Infantil do ponto de vista do desenvolvimento de se trabalhar com diferentes gêneros textuais, desenvolvendo o hábito e o gosto pela leitura nas crianças.

A leitura contribui para que a criança aprenda a se expressar, a raciocinar e a questionar o mundo ao seu redor. Por isso, é de suma importância que ela entre em contato com diferentes histórias e gêneros literários, dialogando e se desenvolvendo cognitivamente e intelectualmente.

Os Contos de Fadas propiciam prazer à leitura, quando a criança muitas vezes se sente no lugar dos personagens, desenvolvendo-se, imaginando e encontrando soluções para seus conflitos internos, pois é nesta fase que ela apresenta certa dificuldade em expressar aquilo que sente.

Dessa forma, o docente que utiliza diferentes estratégias para desenvolver a competência leitora, desperta o gosto e o prazer pela leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos contos de fadas**. 11^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- COELHO, N.N. **O Conto de Fadas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

RUSSEL, D. L. **Literature for children: a short introduction**. New Jersey: Pearson. 2015.

VASCONCELLOS, L.A. **Brincando com histórias infantis**. 2. ed. Santo André: ESETec, 2008.

ZILBERMAN, R., LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira, história, autores e textos**. São Paulo: Global. 1993.



Lilian Muller da Silva

Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo. Tem graduação em Pedagogia pela Faculdade Guaianás, em 2016. Também é pós-graduada em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos, em 2018, e licenciada em História pelo Centro Universitário de Jales.



PERFIL DO PROFESSOR E OS DESAFIOS ATUAIS NO ENSINO REMOTO E APRENDIZAGEM

MANUEL FRANCISCO NETO

RESUMO: Este artigo tem como objectivo despertar cada vez mais sobre o perfil do professor e os desafios atuais diante do ensino remoto, baseado numa abordagem teórica. O perfil do professor consta da qualidade de ensino e se evidencia no saber ser, no saber estar e no saber fazer, que se circunscrevem como os três sustentáculos do sistema de educação. O perfil do professor abrange a formação permanente, devido que a ciência e a tecnologia estão sempre em constante desenvolvimento. Os docentes devem adotar novos meios de ensino, na actualidade. É oportuno que os instrumentos de digitalização sejam integrados como ferramentas de ensino e de aprendizagem e cabe aos professores e estudantes saberem lidar com estes recursos nas aulas não presenciais. Para tal, há a necessidade dos mesmos aprenderem a usar os meios digitais para interagirem com os estudantes e isso exige um investimento. Todavia há instituições tanto estatais como privadas que ainda enfrentam dificuldades na aquisição e uso dos equipamentos tecnológicos. Apesar de existirem professores a lecionarem on-line e manterem a comunicação fluida com os estudantes existem também professores e estudantes com carência financeira em adquirir e usar os referidos equipamentos.

Palavras-chave: Perfil do professor. Desafios atuais. Ensino remoto. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O perfil do professor é processual na medida em que não se adquire de uma vez por todas. Tendo em conta as alterações do

modo de vida das pessoas devido a doença da covid-19 há necessidade de existir novas formas de relacionamento. Na educação, o impacto faz com que se optem no-

vas estratégias de ensino e aprendizagem a nível global em função da realidade de cada sociedade e isso exige criatividade por parte do professor. Assim, os professores devem ser considerados como agentes educativos criativos.

Conforme Valenzuela (2020) os novos procedimentos metodológicos devido a inserção das ferramentas tecnológicas de informação e comunicação (TIC) e dos moldes que se precisam darão mais ímpeto na melhoria da participação educativa dos educandos e uma nova forma de relacionamento entre os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem e os estabelecimentos de ensino. Exigir-se-á mudança na maneira de funcionamento das instituições e no cumprimento dos papéis.

Nesta nova era da digitalização cabe às instituições priorizarem que os professores sejam devidamente capacitados e que tenham melhores condições de trabalho visando a transmissão dos conhecimentos online aos alunos.

Trata-se de novos desafios que os professores devem enfrentar no domínio dos meios informáticos na continuidade do processo de ensinar e aprender com aulas on-line.

Ao adotar novas estratégias, leva a pensar no aperfeiçoamento do perfil do professor que consiste

no melhoramento na relação com as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC).

Parece existir alguma dificuldade não só no uso das NTIC mas também na aquisição de recursos para o seu funcionamento por parte dos estudantes e dos professores.

As instituições do ensino privado parecem enfrentar menos dificuldades na implementação do sistema de ensino remoto em relação as instituições do ensino estatal.

CONCEITO DE PERFIL DO PROFESSOR

O perfil do professor é uma meta que contempla não só a obtenção do nível académico, mas também a formação educativa, tecnológica e entre outras ou seja, integral.

Segundo Peterson (2003) o perfil do professor tem a ver com o que o professor deve saber, deve fazer e deve ser ao findar a sua formação. Significa que, o docente no fim do seu curso deve ter conhecimentos, capacidades e uma postura de boa convivência. No mesmo sentido, Albuquerque, (2010) considera que o perfil do professor deve conter a excelência na docência considerando a aflição e a valorização da vitalidade do sa-

ber ser, do saber estar e do saber fazer que se circunscrevem como os três suportes que fazem parte da eficácia do processo instrutivo e educativo. Quer dizer que o docente deve possuir muitos conhecimentos e saber aplicá-los no decorrer do ensino. Na mesma linha, Ndumba (2015) salienta que o professor caracteriza-se por ser um profissional dotado de múltiplos conhecimentos, sabendo ser, estar e fazer, impulsionando os estudantes a serem ativos no processo de sua construção. Significa que o docente com as suas inúmeras competências é um agente incentivador da aprendizagem para que o estudante se torne autônomo.

Noutra visão, Londa (2018) refere que o perfil do professor está relacionado com o papel dos métodos de instrução e educação como as ferramentas fundamentais do trabalho docente, sob a influência dos meios tecnológicos que influenciam no decurso educativo, considerando as suas destrezas e competências. No mesmo sentido, Silva Ferreira, Santos e Oliveira Costa (2015) disseram que o perfil do professor abarca a superação contínua dando lugar a evolução da profissão do docente que repercute no seu cotidiano didático. Isto quer dizer, que o mestre como mero aprendiz do conhecimento, deve ter a vontade de aprender sempre, para que não fique ultrapassado com o decorrer do avanço científico e tecnológico.

DESAFIOS ATUAIS DO PROFESSOR FACE AO ENSINO REMOTO

Como se sabe os professores têm vários desafios diante de si e um dos mais prementes na atualidade é o que se relaciona com o domínio e o bom uso dos instrumentos tecnológicos digitais, para que se possa efectuar o ensino.

De acordo com British Council (2020) o ensino remoto é aplicação de estratégias no processo de ensinar e de aprender por meio de novas tecnologias de informação e comunicação de forma directa como teleaulas ou de forma indirecta recorrendo a correios electrónicos, ou outras vias.

Em função do dinamismo que as sociedades apresentam é fundamental que professores e estudantes tenham conhecimentos sobre o funcionamento das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC).

Para Ponte (2000) não tem como o ser humano moderno, não ter uma ideia de como funcionar com os meios de informação e comunicação massiva. As máquinas com grande capacidade de processamento e conexões oferecem essa abertura que permite a obtenção de notícia, de transformação e transmissão de instrumentos. Quer dizer que estas ferramentas devem ser reconhecidas e valorizadas como recursos de trabalho dos professores. Na mes-

ma reflexão, Silva Ferreira, Santos e Oliveira Costa (2015) explicam que os docentes de alto nível acadêmico, se superam e também aprendem com as ferramentas tecnológicas educativas, de forma a puderem ensinar os estudantes, de forma remota. Entende-se que os professores de maior grau de habilitações literárias se capacitam sobre a computação educacional para a aula remota.

De maneira mais abrangente, o professor e o estudante se consideram agentes educativos e nesta óptica, Sión Garcés, Espinoza Palma e Cruz (2017) focalizam que no processo de ensino e aprendizagem deve ser inserido de forma mais substancial as ferramentas digitais para que os professores se aperfeiçoem no seu manuseio de forma a transmitir os conteúdos aos alunos. A instrução e a educação devem coligar-se aos aparelhos informáticos, para que os docentes possam se superar e saber usa-los.

Noutra opinião, Alberti (2008) comenta que os docentes devem mudar os seus métodos de ensino tradicionais para formas de ensino mais tecnológicos, de transmissão dos conhecimentos.

Os professores estão deixando as metodologias antigas de transmissão dos conteúdos, para procedimentos modernos de dar aulas. É uma forma de se colocar em foco a criatividade dos docentes.

A educação remota necessita de ser programada como democrática. Vários estudantes não possuem Internet em suas casas, não têm espaços para estudarem (Barreto e Rocha, 2020).

É importante referir que o ensino remoto precisa de uma planificação de maneira a ocupar um vasto lugar. As NTIC, não são abrangentes para os estudantes. Muitos alunos não têm uma rede de comunicação nas suas residências para se comunicarem com os professores e colegas.

Bautista (2020) disse que o ensino remoto precisa de saberes prioritários dos conteúdos e de atividades práticas educativas que os progenitores não sabem transmitir e que são das habilidades dos professores.

Partindo deste pressuposto, o professor ao preparar o conteúdo para o aluno via online, não deve contar com a ajuda que os pais devem dar ao estudante por não serem habilitados para tal actividade. Cabe ao professor tornar a matéria acessível ao nível do estudante.

Antonio Cabrales, citado por Sanz, González e Capilla (2020) afirmam que os docentes de todos os países estão a lecionar as aulas remotas fazendo o uso dos meios informáticos. Não importa as condições, mas estão a lecionar, cada

um a sua maneira e os alunos estão a participar das aulas. O gráfico do investimento no ser humano tem que se redobrar para elevados patamares. A criatividade usada pelos docentes ao ministrar as aulas por essas vias pode ser uma oportunidade para os mesmos se aperfeiçoarem no uso das NTIC.

Juca Maldonado (2016) informa que os indicativos foram uma mais-valia para a melhoria da eficácia de ensino e a superação do professor aquando da utilização das ferramentas tecnológicas impulsionando a progressão da instrução e do aprendizado, não obstante concederem mais planos criativos no contexto educacional.

Além dos professores se depararem com oportunidade de se superarem em termos de conhecimentos sobre o uso das NTIC as aulas não-presenciais são um meio para evitar o contágio pela doença do covid-19.

Cataman e Rodrigues (2020) salientam o fato dos alunos estarem mentalizados, que devido a covid-19, devem ficar em casa a assistir as aulas remotas que estão a ser dadas pelos professores para que desta forma possam ficar atualizados.

Os estudantes reconhecem a importância das aulas online, para que não percam o vínculo com aprendizagem e desta forma evi-

tar sair e a possível contaminação pelo novo coronavírus.

Os professores não só devem estar apetrechados de conhecimentos relacionados ao uso das ferramentas modernas e digitais, mas também devem saber gerir as suas emoções no sentido de manter o humor face a pandemia.

Nesta perspetiva, VillaFuerte Holguín, Bello Pigave, Cevallos e Bermello Vidal (2020) apelam que os professores devem estar também bem preparados psicologicamente para ultrapassarem o pavor da covid-19.

No entanto, o perfil do professor diante do ensino remoto inclui conhecimentos científicos, informáticos e para o autocontrole emocional que por empatia indica a tranquilidade dos alunos.

SUPERAÇÃO TECNOLÓGICA DIGITAL DOS PROFESSORES

A tecnologia digital consta de um conjunto de artes mecânicas informatizadas, do qual o docente deve estar superado para saber manusear.

Para Neto (2019) a formação do professor abarca a sua superação profissional assim como o aumento de conhecimentos científicos que enfrenta no seu cotidiano educativo.

Hoje mais do que nunca devido a presença da Internet, das revistas electrónicas e outros há alunos que estão devidamente informados. As NTIC são ferramentas indispensáveis para qualquer tipo de instituição educativa e de qualquer nível, pelo que os professores, alunos e até as famílias devem receber preparação informática básica.

Conforme Neto, Blanco e Araújo (2019) o uso das ferramentas tecnológicas todavia é uma irrealidade em muitas escolas do Brasil, devido que vários docentes ainda não dominam a tecnologia digital por um lado e por outro também pela falta de conservação das máquinas digitais.

Há professores que ainda têm debilidades no domínio e uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Cristo (2020) afirma que os professores não estão treinados nem preparados para o ensino remoto e por isso sentem enormes dificuldades em usar as ferramentas tecnológicas com eficácia. Essa dificuldade dos professores é absolutamente normal. No momento da sua formação inicial, os futuros professores são preparados para desafios em contexto de sala de aula.

Existem docentes que ainda têm dificuldades em lidar com os meios tecnológicos on-line. Pelo fa-

to do vírus surpreender a todos fez com que houvesse a preocupação e o desejo de se reinventar já que esta ação faz parte da escola atual.

Neste sentido, Nóvoa, citado por Bento (2020) salienta que vários docentes foram aprendendo habilidades tecnológicas de maneira natural de forma a superar as dificuldades no manuseio das tecnologias de comunicação e informação.

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E A REALIDADE DIGITAL DOS PROFESSORES E ESTUDANTES NO PERÍODO DO COVID-19

Para que o professor aperfeiçoe o seu perfil é necessário possuir recursos materiais e didáticos.

De acordo com Micolo e António (2020) os professores dos estabelecimentos do nível superior não estatais, não cessaram os trabalhos académicos. Recorrem ao uso das NTIC orientando e dirigindo atividades letivas aos estudantes, enquanto as instituições estatais têm obstáculos para prosseguir com as aulas remotas encontrando-se paralisadas.

Ao nível da Universidade estatal em Angola, Arlindo Isabel citado por Micolo e António (2020) aponta que a Universidade Agostinho Neto (UAN) no seu sentido

exacto e rigoroso está sem funcionar devido a inexistência dos meios tecnológicos digitais tanto do lado dos alunos como de certos professores.

No que diz respeito a Universidade privada, Brás (2020) orienta aos seus estudantes para se organizarem em grupos de maneira a receberem as aulas via áudio, textos de apoio, artigos eletrônicos, para que estudem na fase do confinamento coletivo. Na mesma posição, Cavalcanti citada por Bernardes (2020) afirma que os docentes do Instituto de Educação Superior Latinoamericano (IESLA) neste período de encerramento, desenvolvem os trabalhos de docência num contexto a distância, tornando todavia a comunicação, mais viável com os estudantes por intermédio de inúmeras peças informáticas tais como tablets, youtube, zoom, plataformas digitais, vídeo conferências e inclusive o Google classroom. Da mesma forma, Castaman e Rodrigues (2020) afirmam que os professores dão aulas remotas aos estudantes, devido à pandemia e isto faz com que eles permanecem nas suas residências e acompanham a educação não presencial.

Pode-se constatar que apesar da interrupção das aulas presenciais, por causa do covid-19, os docentes continuam a lecionar a partir de suas moradias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, o professor enfrenta grandes desafios. Um deles tem a ver com a era da digitalização, que deve funcionar sob o domínio do professor como um meio didático.

Apesar das dificuldades que professores e estudantes estão enfrentando, aos poucos, os professores estão a dar aulas remotas a partir de suas casas e os estudantes por sua vez estão a corresponder.

Neste cômputo deve-se refletir sobre a prioridade das instituições acadêmicas na capacitação dos docentes na área da informática visando a transmissão dos conhecimentos mesmo sem a presença física dos intervenientes. Ao mesmo tempo leva igualmente a refletir na possibilidade das instâncias competentes velarem pela melhoria e extensão da rede de internet, para que professores e estudantes possam usufruir da interação científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, T. F. **Os desafios do processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias e suas implicações no contexto escolar.** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/798_349.pdf. Acesso em: 10 jul. 2008.

ALBUQUERQUE, C. **Processo ensino-aprendizagem: Característi-**

cas do professor eficaz. Millennium, 39, 55-71, 2010.

BARRETO, A. ; C. F. e ROCHA, D. S. Covid-19 e educação: Resistências e desafios e (Im) possibilidades. **Revista Encantar, Educação, Cultura e Sociedade-Bom Jesus da Lapa, 2, 1-11**, 2020.

BAUTISTA, R. A. **Aprende em casa com #Sanadistancia em tempos de #covid-19.** Disponível em: C:/Users/Manuel%20Neto/Documents/education_pandemia.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

BENTO, M. **A cápsula do tempo de um professor a.C. (antes da Covid) e d.C. (durante a Covid).** Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/04/22/impar/opiniao/capsula-tempo-professor-ac-covid-dc-durante-covid-1913157>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BERNARDES, S. M.A. G. **Plano de ensino aprendizagem à distância aulas na modalidade remota. Diretrizes para aprendizagem e ensino durante o surto de Covid-19.** Disponível em: <http://iesla.com.-br/wp-content/uploads/2020/04/PLANO-DE-ENSINO-APRENDIZAGEM-%C3%80-DIST%C3%82NCIA-AULAS-NA-MODALIDADE-REMOTA.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRÁS, C. **Angola: Como está a situação do ensino universitário em tempos de isolamento?** Disponível em: <https://noticias.sapo.ao/actualidade/artigos/angola-como-esta-a-situacao-do-ensino-universitario-em-tempos-de-isolamento>. Acesso em: 02 jul. 2020.

CASTAMAN, A. S. e RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. **Research, Society and Development, 9, (6),1-26.**, 2020.

CRISTO, A. H. **O ensino à distância funciona?** Disponível em: [https://](https://observador.pt/especiais/o-ensino-a-distancia-funciona/)

observador.pt/especiais/o-ensino-a-distancia-funciona/. Acesso em: 13 jul. 2020.

JUCA MALDONADO, F. J. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. **Revista Universidad y Sociedad 8 (1), 106-111**, 2016.

LONDA, J. N. **Responsável destaca papel do professor na formação do homem.** Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NWlorlxZ4HgJ:https://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2018/4/20/Responsavel-destaca-papel-professor-formacao-homem,155fa60c-9065-41b2-b9fb-934c993b5108.html+%&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=ao. Acesso em: 25 jun. 2018.

MICOLO, G. e ANTÓNIO, X. **Covid-19: Ensino universitário em tempos de isolamento.** Disponível em: <http://jornaldeangola.sapo.ao/reportagem/covid-19-ensino-universitario-em-tempos-de-isolamento>. Acesso em: 23 jun. 2020.

NDUMBA, A. **Perfil do professor é tema de palestra.** Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MQf0awV3tiQJ:jornaldeangola.sapo.ao/sociedade/perfil_do_professor_e_tema_de_palestra+%&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=ao. Acesso em: 20 jun. 2015.

NETO, J. C. ; BLANCO, M. B. e ARÁUJO, R. N. de (2019). As tecnologias da informação e comunicação para o ensino de ciências: percepções, desafios e possibilidades para o contexto educacional. **Revista em Ensino de Ciências e Tecnologia, 9, (2)**, 2019.

NETO, M. F. **Los tipos de atribuciones causales percibidos por los estudiantes para el rendimiento**

académico: caso del Instituto Superior de Ciências de la Educación-Luanda-Angola. Tese Doutoral, por publicar. Buenos Aires: Universidad Argentina John F. Kennedy, 2019.

PETERSON, P. D. **O professor do ensino básico. Perfil e formação.** Lisboa: Horizontes, 2003.

PONTE, J. P. da (2000) TIC en la educación / TIC na educação. **Revista Iberoamericana de Educación, (24), 63-90, 2000.**

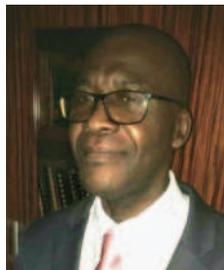
SANZ, I. ; GONZÁLEZ, J. S. e CAPILLA, A . **Efeitos da crise do covid-19 na educação.** Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020.

SIÓN GARCÉS, S. P. ; ESPINOZA PALMA, M. A. e CRUZ, S. C. A. De las tecnologías de información y

comunicación como herramienta cognitiva para la construcción de aprendizajes significativos. **Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa, 5 (2), 73-84, 2017.**

VALENZUELA, F. **Docentes deberán reconstruir modelos de enseñanza ante crisis por COVID-19.** Disponible em: <https://ibero.mx/prensa/docentes-deberan-reconstruir-modelos-de-ensenanza-ante-crisis-por-covid-19>. Acesso em: 16 jul. 2020.

VILLAFUERTE HOLGUÍN, J. S. ; BELLO PIGAVE, J. E. ; CEVALLOS, Y. P. e BERMELLO; VIDAL, J. O. Rol de los docentes ante la crisis del covid-19, una mirada desde el enfoque humano. **Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa, 8 (1), 134-150, 2020.**



Manuel Francisco Neto

Doutor em Psicologia Social pela Universidade John Kennedy, (UK), Buenos Aires-Argentina. Mestre em Ciências Pedagógicas, opção Pedagogia e Psicologia pelo Instituto Pedagógico Superior do Estado de Moscovo-Rússia. Professor Auxiliar do Instituto Superior de Ciências da Educação-Luanda (ISCED)-Angola. E-mail: manueliscsed@hotmail.com.



O GESTOR COMO LIDERANÇA NA ESCOLA DEMOCRÁTICA

MARIA DAS GRAÇAS DE NEGREIROS QUEIROZ

RESUMO: Este trabalho discorre sobre o perfil do gestor na nova concepção de gestão e o seu papel diante da qualidade da educação, sendo o gestor o líder, coordenador e orientador da vida da escola, num processo participativo, contribuindo para uma gestão democrática que garanta uma educação de qualidade. Assim sendo, esta pesquisa objetiva constatar as competências imprescindíveis ao gestor escolar para fazer frente a seus desafios e assegurar uma gestão democrática e participativa. A metodologia de pesquisa utilizada foi pesquisa de campo, por meio de entrevista realizada com um gestor da Escola Municipal de Educação de São Paulo e estudos bibliográficos. Após a realização da entrevista com o gestor e o estudo das bibliografias, chegou-se à conclusão de que o gestor escolar deve ter competência para liderar, para dialogar com sua equipe e com a comunidade, capacidade de resolução de conflito, pois é de fundamental importância para implementar e exercer de fato uma gestão democrática.

Palavras-chave: Participação. Gestão. Comunidade.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a escola foi marcada por profundas mudanças, saindo de uma gestão centralizada e burocrática para privilegiar a descentralização, a autonomia e a democratização do trabalho administrativo, privilegiando-se a participação e as decisões coletivas

realizadas por meio do diálogo em busca dos interesses coletivos.

Diante dessas mudanças no interior da escola, também surge a necessidade de um novo gestor com habilidades e competências para gerir essa nova escola, pois o seu papel anterior se baseava na

fiscalização e no controle, agora requer um novo perfil com base na flexibilidade, participação e descentralização do poder. Os novos tempos exigem uma gestão baseada na liderança, na articulação com comunidade e com toda equipe.

O papel do gestor é fundamental para que a escola exerça de fato uma gestão democrática, pois ele é o líder no interior da escola e deve distanciar-se do caráter autoritário, criando laços de confiança e de mediação com a comunidade e toda equipe de forma positiva, inovando a cada dia sua prática e aproximando-se das pessoas.

A escola democrática exige do seu gestor novas habilidades e competências para atuar diante das novas mudanças sociais, para liderar sua equipe e aproximar-se da comunidade da escola. Ele deve ser flexível, ter um caráter animador, formando sua equipe e se formando, que planeja, traça estratégias, tem metas claras, e organiza a escola com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade.

O GESTOR COMO LIDERANÇA NA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Ao longo dos anos, o diretor escolar tinha um caráter de dirigente, burocrático, centrado apenas em regulamentação e tinha em

suas mãos o poder centralizado das decisões, ou seja, o poder absoluto nas tomadas de decisão. Este perfil perdeu espaço na sociedade atual e surgiu uma nova concepção de gestor.

Nos anos 90, o termo administração foi substituído pelo termo gestão. Isso não se constitui em uma mera mudança terminológica, e sim em uma alteração conceitual, ultrapassando a administração, pois envolve a participação da comunidade nas tomadas de decisões da escola.

O diretor era encarregado de zelar pelo funcionamento da escola. No entanto, mudanças sociais como as do sistema de ensino provocaram mudanças no papel da educação e da escola na sociedade.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e a Constituição Federal determinem que as escolas públicas terão uma gestão democrática, ainda há um distanciamento entre os discursos e a prática.

Para compreender o motivo de tal distanciamento, é necessário investigar a origem histórica das funções do gestor e entender as especificidades atuais da atuação deste profissional, uma vez que há uma proposta de desconcentração das tarefas no interior da escola, que antes eram função do diretor, agora pode ser distribuída pelos di-

versos níveis intermediários, desde a equipe escolar como a comunidade do entorno.

A transferência de tarefas e a descentralização do poder de decisão não se fazem sem uma nova concepção sobre o papel do diretor da escola.

Segundo Valerium (2005), o diretor da escola vem assumindo progressivamente cada vez mais importância na administração, pois foi levado a desempenhar todas as funções, mas que nessa nova concepção é necessário redefinir suas atribuições para evitar choques de competência, pois, por um lado, o diretor é ligado ao supervisor e, por outro, aos professores e aos coordenadores pedagógicos.

Diante das mudanças sociais, o diretor é o gestor que vai além de zelar pela escola como um todo. Ele é o líder, o coordenador e orientador de todo o trabalho escolar e também responsável pela aprendizagem e formação dos alunos.

Diante do novo contexto, em especial da gestão das escolas públicas, é inegável a importância da ação do gestor da escola para garantir a efetivação das conquistas legais e da democratização das relações e do ensino.

Segundo Luck (2009), gestão é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinando com as di-

retrizes e políticas educacionais para implementar o projeto político pedagógico comprometido com os princípios da democracia, criando um ambiente autônomo, propiciando a participação e o compartilhamento das tomadas de decisões.

O trabalho do gestor exige múltiplas competências para direcionar a dinâmica constante da escola e das situações. E isso demanda pensar criativamente, analisar informações, expressar ideias com clareza, seja elas oralmente ou escritas, deve ser capaz de tomar decisões fundamentadas e solucionar conflitos, além da capacidade técnica.

A postura do diretor, necessariamente na gestão democrática, se caracteriza pela participação da comunidade que exige competências, atitudes e habilidades de modo a garantir credibilidade a seu trabalho.

Sabemos que o gestor escolar assume um papel fundamental na escola que é o de liderar. O diretor escolar é responsável pelo norteamento do modo de ser, de fazer da escola e seus resultados.

A sociedade contemporânea apresenta uma intensa dinâmica social, orientada pela economia, pelo conhecimento tecnológico da informática e da comunicação, de relações que influenciam e exigem

cada vez mais uma instituição escolar capaz de reinventar-se e melhorar suas competências continuamente.

Para atender aos novos desafios, é imprescindível um gestor que tenha competência para realizar, no contexto educacional, as mudanças necessárias de forma a atender às novas demandas emergentes.

Uma das capacidades necessária ao gestor escolar é a capacidade conceitual, que envolve o pensamento abstrato, é necessária de modo a tornar o diretor capaz de lidar com a complexidade das dinâmicas humanas sociais e institucionais que o trabalho escolar envolve. (LUCK, 2009, p.18).

O gestor escolar é o líder responsável pela organização, orientação administrativa e pedagógica da escola, na qual se constitui a cultura e o ambiente escolar que deve ser estimulador do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem de forma a garantir uma formação para um cidadão competente.

O diretor é o mentor, coordenador e orientador da vida da escola, num processo de participação ativa de todos os professores, da

comunidade escolar como um todo, de forma que contribua para a efetivação da gestão democrática e que garanta a qualidade de aprendizagem para todos os seus alunos.

O trabalho do gestor escolar exige o exercício de múltiplas competências e habilidades para solucionar os conflitos encontrados no interior da escola, de forma a garantir uma educação que contemple a diversidade.

O diretor é o profissional a que compete à liderança e organização do trabalho de todos que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento do ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados. (LUCK, 2009, p. 21).

De modo a atender as exigências da sociedade atual, o diretor deve ser um pesquisador, buscar uma formação continuada em serviço, deve conhecer as diretrizes e políticas educacionais públicas para implementação do projeto político pedagógico de modo a atender os princípios da de-

mocracia, desenvolvendo uma equipe autônoma e estimulando a participação nas decisões da escola.

A gestão escolar é composta por várias dimensões e, por isso, exige do gestor diversas competências. Cabe ao gestor efetivar todas as dimensões, colocando-as em prática de forma interativa. Ele deve trabalhar de forma que todas as dimensões interajam de modo integrado, pois todas elas têm um papel importante no interior da escola.

O entendimento de que a principal função do administrador escolar é realizar uma liderança política, cultural e pedagógica sem perder de vista a competência técnica para administrar a instituição que dirige, demonstrando que o diretor e a escola contam com possibilidades de, em cumprimento com a legislação que os rege usar sua criatividade e colocar o processo administrativo a serviço do pedagógico e assim facilitar a elaboração de projetos educacionais que sejam resultantes de uma construção coletiva dos componentes da escola. (HORA, 1994, p 53).

É necessário que o gestor tenha um relacionamento interpessoal com a comunidade e funcionários. Como diz Hora: “Uma das características apontadas pela comunidade refere-se a questão da liderança que deve ter o diretor da escola, como elemento fundamental na elaboração do processo participativo dentro da escola e com a comunidade” (HORA, 1994, p. 116).

Sabemos que o gestor deve ser o líder no interior da escola, capaz de inovar, liderar sua equipe e intermediar as relações com a comunidade do entorno. Porém, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, pouco inovou em relação ao cargo do diretor escolar, e contemplou apenas a formação dos profissionais com curso em Pedagogia. A lei determina, em seu artigo 67, que o ingresso se fará exclusivamente por concurso e o único pré-requisito para o cargo é a experiência profissional docente.

O gestor é a autoridade legítima no interior da escola, e deve sempre agir com base em princípios éticos para distinguir-se do autoritarismo, pois ele não exerce o seu poder de mando, e sim a habilidade de liderar com estratégia e positivamente, criando laços de confiança, removendo os obstáculos e satisfazendo as necessidades legítimas da comunidade.

O gestor é o líder que não deve negligenciar, e isso implica garantir um bom andamento da unidade escolar, um bom resultado na qualidade da aprendizagem de seus alunos. O gestor que assume o papel de líder, se dedica ao crescimento e aperfeiçoamento de sua equipe e do seu grupo. Ser líder é escolher, é encarar a responsabilidade, é assumir e alinhar as ações com intenções para melhorar a qualidade da educação. Ser líder no interior de uma escola é aprender a fazer aquilo que não é natural, é quebrar os muros do egoísmo e ir ao encontro das pessoas, é inovar a prática, acreditar na capacidade das pessoas, é servir, e servir melhor.

A liderança, que se traduz no mais eficiente exercício de gestão, abre-se à possibilidade de autonomia, oferecendo aos professores e demais equipe, juntamente com os alunos, a possibilidade do desenvolvimento da capacidade cognitiva reflexiva e crítica. (SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2008, p. 108).

Apesar da pouca ênfase da lei com relação ao gestor escolar, este não perde o caráter de importância que desempenha no interior da escola, pois o gestor é o maestro da escola, que concilia o

trabalho pedagógico com o administrativo e é responsável pelo entrosamento da equipe escolar, com o apoio de lei e normas, para garantir a qualidade do ensino.

1. 1 DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR

O gestor escolar assume um papel fundamental e sua rotina está cada vez mais complexa. No cotidiano escolar, ele é responsável por diferentes gestões que exige um elenco de competências profissionais para saber colocá-las a serviço da melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

Perguntei ao gestor escolar, o qual entrevistei, quais as competências necessárias para gerir a escola ele respondeu que:

A competência pedagógica é a mais importante para entender esse ambiente e trabalhar o pedagógico, porém o gestor deve ter várias competências, pois o gestor é colocado em um ambiente para administrar uma escola e ele deve aprender a lidar com finanças, zeladoria e recursos humanos. Quando o gestor consegue lidar ele coloca a escola em uma situação de funcionar melhor. Is-

so ainda não tem sido trabalhado nos cursos de formação de gestor, eu diria que ainda há um distanciamento entre o que a gente tem na mão para dar conta e o que a gente tem na formação. Para lidar com os recursos humanos não é só dar ordens, orientar ou buscar o trâmite da lei para dizer que vai dar certo, é necessário muito mais, nos temos um capital humano valiosíssimo e que muitas vezes é preciso saber administrar para que ele possa dar aquilo que ele tem e é um potencial que nem ele sabe que ele tem. Na gestão financeira não é fácil, pois, tem uma verba pública e você tem o limite e maneiras de usar esse dinheiro e muitas vezes esse dinheiro é pouco diante das necessidades. Na zeladoria é necessária a manutenção desse espaço para estar em condição de funcionamento e não causar emergências. (Entrevista com o gestor).

1.2 GESTÃO PEDAGÓGICA

Sem dúvida a competência pedagógica é a mais importante,

pois sem ela a escola não faz sentido, ou seja, ela está intimamente envolvida com o foco da escola que é promover a aprendizagem e a formação dos cidadãos. É a dimensão que todas as demais convergem, sendo essa o foco do ensino, que é a atuação intencional da aprendizagem, desenvolvendo as competências sociais e pessoais dos indivíduos para sua inserção na sociedade e no mundo do trabalho.

Essa dimensão constitui-se ao fato natural de que a política é, em si, um processo formativo e fundamental para uma aprendizagem de qualidade, que se organiza por meio da ação e da reflexão, pela discussão coletiva em busca de objetivos comuns.

Segundo Luck (2009) a ação do gestor escolar será abrangente ou limitada, segundo a sua concepção de educação, sobre gestão escolar e seu papel profissional na liderança e organização da escola.

É necessário que o gestor tenha uma sistemática de planejamento e ações educacionais bem organizadas para evitar improvisos, pois sem direção clara das ações não se consegue avanços efetivos. Pois, planejar a educação é deixar claro as intenções, os rumos, os objetivos, abrangência, as expectativas e intenções da gestão e onde se pretende chegar.

Um plano ou projeto constitui, portanto, um compromisso de ações com percepções claras e específicas sobre o que será feito, como quando, por quem, para quem e com que objetivos. (LUCK, 2009, p. 34)

O planejamento pedagógico deve nortear toda ação no cotidiano escolar e, por esse motivo, deve-se ter o cuidado para não ser mais um mero instrumento burocrático. É necessário que o gestor, além de planejar, faça o acompanhamento efetivo da execução do planejamento.

Segundo Luck (2009), o planejamento contribui para a coerência e consistência das ações e promove a superação do caráter aleatório e, além disso, promove a promoção de objetivos e antecede as ações, gerando perspectivas de futuro.

É fundamental que o gestor escolar, ao planejar e liderar o processo de planejamento da escola, tenha um posicionamento claro, porém flexível, e que o planejamento contribua para a definição de responsabilidades, previsão prévia das ações a serem realizadas com mais consistência e coerência, evitando o improviso, o erro e promovendo uma melhor qualidade da educação.

O gestor não pode entender o planejamento como um ato esporádico, e sim como um processo contínuo e que deve envolver a equipe escolar, a comunidade e o aluno, pois o principal foco é a promoção da aprendizagem do educando.

O projeto político pedagógico é o instrumento balizador e norteador de todo ato pedagógico dentro da escola, e este deve ser elaborado com a participação de todos e o gestor deve ser o orientador que lidera toda elaboração do planejamento, tendo como principal elemento o aluno que vai ser atendido.

1. 3 GESTÃO DE PESSOAS

O gestor escolar deve apresentar várias aptidões e, dentre elas, deve apresentar a competência de gestão de pessoas, que é a capacidade de motivar, formar e mobilizar sua equipe.

Segundo Luck (2009), essa gestão corresponde à superação do trabalho de recursos humanos para o desenvolvimento de uma gestão voltada para a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento coletivo organizado com o objetivo de construir um ambiente escolar verdadeiramente voltado para a aprendizagem e a formação dos alunos.

É necessário que o gestor tenha uma inteligência interpessoal bem desenvolvida para entender que o fazer escolar é, sobretudo, determinado por pessoas e que são as pessoas que fazem a diferença na educação, como em qualquer outro espaço. É imprescindível que ele compreenda que a educação é realizada por pessoas, para pessoas e é, sobretudo, por ações, pelas atitudes que assumem, pelo esforço, pelas estratégias que aplicam e pelo enfrentamento de desafios realizados em conjunto e, desse modo, se consolida uma educação de qualidade. Para Luck (2009), o gestor é responsável por promover a prática de bom relacionamento interpessoal e comunicação entre todas as pessoas da escola e envolver, por meio da sinergia, todos os membros da unidade, motivando e mobilizando talentos para a articulação de um trabalho integrado para a realização dos objetivos educacionais e para o aperfeiçoamento contínuo do desempenho profissional.

Ele deve ser o facilitador de troca de opiniões, ideias, promovendo o diálogo e atuando como moderador em situações de divergências e conflitos para que a equipe se constitua e se mantenha como tal e orientada por objetivos comuns, voltada para o desenvolvimento da aprendizagem.

Gerir uma equipe envolve a formação dos profissionais que a

formam, e o gestor deve desenvolver estratégias de capacitação contínua, de modo que essa desenvolva a prática de uma reflexão crítica, permitindo uma autoavaliação de seu trabalho.

... o diretor escolar é o líder educacional que mobiliza e orienta a todos os participantes da comunidade escolar na facilitação do desenvolvimento de uma visão do conjunto sobre a inclusão, o papel da escola e de todos nela participantes; na articulação de espaço; no compartilhamento de responsabilidades conjuntas; na formação de uma cultura de aprendizagem; na integridade, na ética e na justiça expressas por equipes de trabalho continuamente acompanhadas, orientadas e estimuladas. (LUCK, 2009, p. 84).

É necessário um gestor que compreenda a amplitude do que é gerir e ver os recursos humanos como o principal potencial para uma educação de qualidade, e para isso, é necessário um olhar atento e uma escuta aguçada para identificar as necessidades de sua equipe e, assim, desenvolver ações para motivar e formar a equipe, compartilhando responsabilidades e, ao mesmo tempo, cultivando valores

e comportamentos focados na formação humana para que o profissional possa potencializar suas habilidades e dar o seu melhor.

O gestor deve formar-se e formar sua equipe para a nova ordem que pretende, sabendo que vai encontrar muita resistência, pois as mudanças implicam desestabilização da ordem vigente, instaurando desarticulações gerais, despertando reações contrárias. Toda mudança gera resistência, insegurança e por isso é fundamental um gestor que promova um ambiente propício à participação e ao aprendizado, por meio da troca coletiva, desenvolvendo um espírito de equipe, no sentido de transformar sua prática pedagógica e elevar o nível de consciência, a qual se assumem parte integrante e responsável pela mudança da realidade escolar.

1.4 GESTÃO POLÍTICA E TÉCNICA

A dimensão política se efetiva na construção de sua identidade, da sua própria história, por meio da vivência da democracia, onde o poder deixa de ser algo exclusivo da figura do gestor e passa a ser do coletivo. Neste caso, não significa transferir o poder ou tirá-lo do gestor e dar a outros, mas sim de compartilhar abertamente com o coletivo.

A dimensão técnica constitui-se, na competência e no sentido da

ação pedagógica, nas estratégias e ações apropriadas para a transformação da realidade. A dimensão técnica e política são indissociáveis, ou seja, uma não tem significado sem a outra e é por meio da competência técnica que se alcança os objetivos. Para se alcançar os objetivos estabelecidos, além da competência técnica, é necessário um plano de estratégias, um método de ação com base na realidade, com etapas claras do modo de agir para, assim, superar as dificuldades.

1.5 ARTICULAÇÃO DA ESCOLA COM A COMUNIDADE POR MEIO DO CONSELHO ESCOLAR

É necessário um gestor que tenha competência de articular a escola e a comunidade, pois, segundo Hora, a escola não é um órgão isolado do contexto, o qual está inserida. Por isso se faz necessário um gestor envolvido com a comunidade, para que a escola desenvolva ações voltadas para as necessidades locais. Ele deve conhecer a comunidade e, além disso, deve compreender as concepções de comunidade e as relações que a escola estabelece em seu contexto.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 estabelece, em seu art. 14, inciso II, que a escola deve articular-se com a comunidade local por meio de conselhos escolares.

Ainda sobre a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, tem-se:

Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: (Art. 12 da LDB)

Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola: (inciso VII)

Não existe uma participação parcial, onde um decide e outros executam. Uma participação democrática deve atingir a todos da instituição escolar.

A participação é um princípio a permear todos os seguimentos, espaços e momentos da vida escolar e dos processos de sistema de ensino, de acordo com postulados democráticos, orientadores da construção conjunta. (LUCK, 2009, pg. 63).

Em uma gestão democrática, o poder de decisão não pode ser um privilégio do individual ou de determinados grupos, e sim uma consolidação geral expressa em todos os seguimentos, ao longo do processo, como componente fundamental e inerente da vida social, construída e efetivada no cotidiano pelo coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, para se efetivar uma gestão democrática, visando à aprendizagem de qualidade, deve-se demandar muito mais que um gestor. É necessário um líder capaz de conduzir sua equipe por meio da motivação, da valorização do ser e do investimento nas capacidades individuais e coletivas, pois uma gestão participativa vai além do que está estabelecido em lei. É necessário o envolvimento de toda comunidade, pais e alunos, para efetivar-se de fato uma escola comprometida com os objetivos coletivos.

Pelo que podemos observar, o papel do gestor é de fundamental importância para se efetivar de fato uma gestão democrática, pois a ele cabe o papel de mediar, de aproximar a escola da comunidade, possibilitando e incentivando o diálogo, a discussão e a participação consciente que vai além da mera presença física, além das decisões coletivas, que vão além de assuntos banais do cotidiano e, assim, o poder de decisão é exercido por todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Editora Saraiva, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ges-**

tão da educação escolar / Luiz Fernandes Dourado. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de. **Gestão escolar / organização**. Maringá, PR. Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2008. Disponível em Pdf em. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: Arte e ofícios da participação coletiva**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

HUNTER, James C. **O monge e o executivo**: tradução de Maria da Conceição Fornos de Magalhães. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

LUCK, Heloisa. **Dimensão da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **A gestão participativa na escola**. 3ª ed. Rio Grande Sul: Petrópolis, 2008.

PARO, Víctor Henrique. **Formação de gestores escolares: a atualidade de José Quirino Ribeiro**. Artigo disponível em <http://br.librosintinta.in/vitor-paro>. Acessado em 26 de junho de 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 9ª Ed. Campinas, SP: Saraiva, 2004.

VALERIEN, Jean e (org.). **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento**: UNESCO; Brasília, Ministério da Educação e Cultura. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.



Maria das Graças de Negreiros Queiroz

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura (FINTEC) Brasil - SP, pós-graduada em Gestão Educacional Contemporânea pelo Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo. Atua como Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

IMPORTÂNCIA DA PSICOEDUCAÇÃO NO ENFRENTAMENTO DA COVID-19 EM LUANDA-ANGOLA

MARIA MBUANDA CANECA GUNZA FRANCISCO

RESUMO: O artigo visa descrever e compreender a importância da psicoeducação no enfrentamento da Covid-19 a partir do conhecimento que as pessoas têm sobre a doença e o que acham de seus comportamentos no enfrentamento da mesma. Foi feito um estudo qualitativo com dez entrevistados de ambos os sexos da cidade de Luanda com idades compreendidas entre 20 e 46 anos. Ao analisar a narrativa, foram encontrados os seguintes aspetos: conhecimento que se tem sobre a Covid-19; não uso e uso incorreto da máscara; transgressão do confinamento social e apoio dado aos meninos pedintes. Constatou-se que há necessidade da psicoeducação como técnica indispensável no combate à Covid-19 em várias áreas da vida social: família, instituições, organizações, supermercados, mercados informais e entre outros. Actualmente deve-se incluir os conhecimentos psicológicos e pedagógicos no processo de educação, orientação e ensino, para que haja humanização com vista a alcançar maiores e melhores resultados. Com a psicoeducação, pode-se reduzir a frustração no enfrentamento da Covid-19.

Palavras-chave: Psicoeducação. Combate. Covid-19.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo descrever e compreender a necessidade da psicoeducação na sensibilização das pessoas para o cumprimento das medidas de prevenção e de tratamento da pande-

mia. Em ocasiões a tarefa de educar tem sido atribuída a qualquer adulto com experiência, tal como acontecia antigamente.

TOLSTOI (1988) referiu que cada pai, mãe ou adulto pode ser um pedagogo ou psicólogo a sua

maneira. Significa que qualquer adulto pode estar à altura de educar, em função das circunstâncias, mas sabe-se que a sociedade não é estática. Actualmente, para educar, ensinar ou orientar é necessário recorrer a métodos científicos apesar de não haver garantia absoluta de sua eficácia.

Trata-se de atenuar a frustração durante o processo de educar por ser tão complexo. A psicologia da educação fornece esses meios. Se alguém por exemplo dirigir-se a um animal irracional e disser saia daqui, é provável que o animal saia do lugar sem questionar.

Mas se ao contrário dirigir-se a um ser humano e repetir a mesma expressão, é bem provável que o mesmo venha a replicar: por quê? Não fale assim comigo. Fale baixo e não grite. Tudo isso porque o ser humano é pensante e capaz de questionar por ter cultura. A educação ocorre em vários lugares não só na escola, mas também fora dela.

Segundo Menjes, Glaser e Ausubel citados por OLIVEIRA e OLIVEIRA (1999), a psicologia da educação não deve ser apenas uma ciência que se limita na escola, mas que pode abranger outros espaços educativos como a família, na relação pais-filhos, treinadores-aprendizes, médicos-doentes, chefe-subordinados, líder-liderados e entre outros.

Sem dúvidas, a Covid-19 provocou desconforto emocional nas pessoas a nível mundial direta ou indiretamente. Para fazer face, o texto apresenta algumas ideias que poderão servir de reflexão sobre a necessidade de se valorizar e aplicar as teorias, técnicas e métodos da psicologia e da pedagogia na educação das pessoas durante a pandemia.

CONCEITO DE PSICOEDUCAÇÃO

Segundo LEMES e NETO (2017) a psicoeducação é uma técnica que faz uso de instrumentos da área da psicologia e da pedagogia com o intuito de ajudar o paciente com qualquer doença de carácter orgânico ou mental a se conscientizar sobre as medidas a adotar para sua recuperação. A continuação referem que também pode ser aplicada aos que se dedicam ao paciente, em terapias grupais, em cuidados paliativos, saúde pública e entre outras.

Significa que a psicoeducação pode ser aplicada em todas as situações que exigem adoção de estratégias e de comportamentos que visam promover a saúde das pessoas.

Na perspectiva de HERNÁNDEZ BAYONA; SANTACRUZ OLEAS & RESTREPO (2008), a psicoeducação é um meio usado na aprendizagem relacionada a saúde e que

tem como objectivo melhorar o modo de vida quer do ponto de vista individual quer do ponto de vista coletivo. Enfatizam que ao recorrer a psicoeducação não se deve apenas ensinar, informar ou educar, mas ao mesmo tempo deve-se oferecer ajuda psicológica e social.

Quer dizer que a psicoeducação é importante em todas as ocasiões que exigem mudança de comportamento com a interiorização de novas formas de ser e de estar para manter a saúde e por conseguinte ajudar as pessoas a manterem o equilíbrio consigo mesmo e com os outros.

A psicoeducação potencializa as pessoas com o objetivo de manter a saúde em todas as suas dimensões e para a integração e reabilitação dos sujeitos.

MODELOS PSICOEDUCACIONAIS

Existem diferentes modelos psicoeducativos. Wood, Brendro, Fecser & Nichols citados por LEMES e NETO (2017) referem que a psicoeducação pode ser psicodinâmica, que tem a ver com questões ligadas aos afetos e conflitos; comportamental que está relacionada com mudanças comportamentais por meio da observação de condutas incluindo recompensas ou punições; sociológica que pode envolver um grupo no sentido de criar nele novas formas de se com-

portar incluindo formação de valores para a convivência; cognitiva afectiva que se explica a partir do vínculo entre os estados afectivo e cognitivo; a ecológica e do desenvolvimento.

Todos esses modelos são observados no combate da Covid-19 não só em unidades de tratamento da Covid-19, mas também em distintos locais desde as residências até as outras instituições conforme já se referiu, que a Covid-19 afecta toda a gente independentemente de ter ou não a infecção.

Ao referir a psicoeducação na perspectiva psicodinâmica durante a pandemia, tem-se constatado os conflitos entre ficar em casa para prevenir o contágio por Covid-19 e o desejo de sair de casa por não suportar mais o confinamento social por exemplo.

Quanto a psicoeducação comportamental acontece, quando se observa mudança considerável no comportamento das pessoas e no estilo de vida como, por exemplo, usar a máscara para diminuir o risco de contágio que pode ser entendido como recompensa, mas nem todos a usam livremente. Alguns usam-na apenas para não serem interpelados pela polícia. Outro exemplo pode estar relacionado com a toma dos medicamentos. Alguns pacientes podem manifestar resistência em tomar remédios alegando que são horríveis. Como a

doença é muito perigosa, ao serem conscientizados a tomar os remédios apesar do desconforto temporário que os mesmos podem provocar perceberão em simultâneo que será um ganho pessoal e familiar.

No que diz respeito à psicoeducação sociológica, um grupo de funcionários, por exemplo, cada membro deve estar consciente, acatar e desenvolver o hábito de higienizar constantemente as mãos, manter o distanciamento social bem como usar a máscara obrigatoriamente não só para o benefício individual, mas para o grupo.

Referente à psicoeducação cognitiva afectiva, durante a pandemia deve-se ter em atenção o estado de humor. Deve ser cuidado e exercitado, no sentido de o manter, equilibrado, porque influencia significativamente a forma de sentir, de pensar, de perceber, de aprender, de agir e de interagir.

Do ponto de vista da psicoeducação ecológica, durante o período da Covid-19 tem-se observado as medidas de higiene para manter os espaços limpos e se possível pulverizá-los, dar o devido tratamento aos resíduos sólidos com mais seriedade aqueles que são produzidos em unidades sanitárias.

Os modelos psicoeducacionais acima descritos potencializam os sujeitos de modo a manter-se

resilientes e minimizar as consequências da Covid-19.

PSICOEDUCAÇÃO NO COMBATE DA COVID-19

A Covid-19 é uma doença tal como tantas outras que para ser combatida é indispensável a adoção de vários procedimentos preventivos e curativos não só das pessoas afectadas directamente e da equipe de saúde mas também de toda a população. Se se considerar a saúde como a sensação de bem-estar físico, psicológico e social segundo SANTOS (s/d), talvez toda a população mundial não se encontra de saúde.

Surge assim a necessidade de se empreender esforços para minimizar o problema. Em todos os sectores da vida social as pessoas encontram-se num processo de apreensão e de transmissão de conhecimentos referentes a Covid-19 para a sobrevivência. Neste processo a psicoeducação pode ser empregada do ponto de vista preventivo, psicoterapêutico de reabilitação e de integração.

Segundo LA REGINA; TANZINI; VENNERI; TOCCAFONDI; FINESCHI; LACHMAN; ARNOLDO; BACCI; DE PALMA; TOMMASO; FAGIOLINI; FERI; LA REGINA; MORABITO; PARMIGIANI; PLEBANI; ROMANO; SEGHIARI; TRICARICO; TULLI & TARTAGLIA (2020) a psicoeducação

tem grande importância em situações desastrosas como a provocada pela Covid-19. A importância se revela fundamentalmente na orientação educativa dos pacientes sobre o esforço a ser feito face à doença com o objetivo de ultrapassá-la, na flexibilidade ao gerir emoções, inclui também regras de higienização das mãos e diretrizes dos médicos que visam prevenir, diagnosticar e tratar a doença. Quer dizer que a psicoeducação é fundamental nas unidades sanitárias não só para os pacientes, mas também para todo o pessoal que intervém no processo relacionado com a prevenção, diagnose e a cura.

Concernente à transmissão da informação, FERNANDES (2000) afirma que um dos objetivos dos meios de comunicação de massa consiste em persuadir as pessoas no sentido de terem ideias e crenças homogêneas, modelar atitudes e padronizar os comportamentos.

Apesar de existir formas diversificadas de ser, de estar, de se relacionar, de agir e de interagir, as pessoas podem aprender formas de conduta para o benefício pessoal e coletivo por meio da educação.

Na perspetiva de FREIRE (2005) apesar de a educação não ter o poder de resolver tudo, mas resolve alguma coisa. Significa que a educação das pessoas é sempre importante para a minimização de determinados problemas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Ao analisar a entrevista, encontrou-se os seguintes temas que indicam a necessidade da psicoeducação no enfrentamento da Covid-19 em Luanda: Conhecimento sobre a Covid-19; não uso e uso incorreto da máscara; Transgressão durante o confinamento social e Apoio dado aos meninos pedintes em arredores dos supermercados.

CONHECIMENTO SOBRE A COVID-19

Os entrevistados alegaram ter conhecimento sobre a Covid-19, conforme se segue:

Entrevistado 1 (E1): sim sei que a Covid-19 mata; **E2:** Sim sei que a Covid-19 está a matar muita gente; **E3:** sei que a Covid é contagiosa; **E4:** sei mesmo que a Covid-19 mata; **E5:** sim senhora. Sei que é muito perigosa, mas muito mesmo; **E6:** sei que a Covid-19 mata; **E7:** sei perfeitamente que é uma doença muito contagiosa; **E8:** sei que a Covid é uma doença contagiosa; **E9:** sim sei mesmo; **E10:** sei mesmo minha irmã, que o coronavírus mata.

Como se pode ver, os entrevistados têm alguma noção do perigo que a doença representa. As equipas multissetoriais por intermédio da comunicação social divulgaram a informação referente a Covid-19 e foi muito abrangente a

ponto de crianças pequenas e idosos que não sabem ler nem escrever estarão devidamente informados.

A comunicação foi feita não só em língua portuguesa, mas em várias línguas nacionais, publicidade, apelos policiais com megafones e outros. De acordo com LEMES e NETO (2017), ao ser aplicada a técnica psicoeducativa recorre-se a vários meios tais como vídeos, áudios, panfletos, campanhas e dentre outros.

NÃO USO E USO INCORRETO DA MÁSCARA

Apesar das pessoas entrevistadas terem o conhecimento que a Covid-19 é uma doença muito contagiosa, algumas delas continuam a não fazer o uso da mesma e se o fazem não é de forma correta, conforme responderam os seguintes entrevistados ao serem questionados sobre o não uso da máscara: **Entrevistado 1 (E1):** eu não faço o uso da máscara porque me sinto sufocada. **E3:** não uso a máscara porque sinto-me muito mal. O problema é que não consigo respirar bem com a máscara. **E8:** não uso máscara porque respiro mal com a máscara.

Esses entrevistados conhecem perfeitamente os perigos que a Covid-19 representa, mas têm dificuldade de usar a máscara por se sentirem desconfortados com a

máscara. Não se sabe a causa deste desconforto, identificados estes casos podem ser submetidos a uma avaliação multidisciplinar feita por médicos e psicólogos, por exemplo, para averiguar a causa desta dificuldade para em seguida se aplicar medidas psicoeducativas para inverter a situação. Não usar a máscara sobretudo em locais recomendados pode ser uma chance que se dá ao vírus para atacar. NOGUEIRA, CRISOSTOMO, SOUSA e PRADO (2017) consideram a psicoeducação uma técnica que funciona devidamente no sentido de gerenciar as pessoas e informá-las com o objectivo de transformar a consciência que pode culminar com novas formas de agir.

Os entrevistados **2, 3 e 9** alegaram não usar a máscara e confiam apenas em Deus para os proteger do coronavírus conforme se segue:

- E2:** eu não faço uso da máscara porque Deus sabe que eu sou um gajo muito mau. Essa doença do Coronavírus não pode me apanhar. Também sou gêmeo. Nasci com sete meses. Por isso, essa doença nunca vai me atingir.

- E3:** eu não estou a usar a máscara porque aqui só estamos a viver na graça de Deus. Ele é que nos cuida. Se Deus decidir que é para morrermos todos vamos mesmo morrer. A mana pensa que assim com a tua máscara estás protegi-

da? Risos. É mentira. É só Deus mesmo.

•**E9**: sim não estou a usar. A senhora pensa que com a máscara não se apanha corona? Apanha. Tem uma enfermeira que apanhou. Será que ela não usava máscara? É só Deus que nos protege. Mesmo esse álcool gel que estamos a usar é só usar.

Conforme se pode constatar, esses entrevistados creem em um deus e por isso não cumprem com as medidas de prevenção. Apesar do respeito que se deve ter pelas crenças de cada um, o uso da máscara e do álcool gel seria indispensável.

Outras pessoas não usam a máscara por motivos cuja justificação é pouco compreensível, dadas as consequências nefastas da doença tal como afirmaram: **E4**: não estou com a máscara porque minha casa fica próximo daqui. Vim para um instante. **E5**: não pus a máscara, mas está no meu carro. Esqueci. **E7**: estou cansado de pôr a máscara. Está no meu bolso. Mas vou já usar. **E8**: uso mesmo a máscara. Está na minha pasta. Já vou pôr. **E10**: já vou colocar a máscara. Estava no bar. A máscara está aqui na minha pasta.

Parece que estas pessoas minimizam as consequências da Covid-19 e não se preocupam com a sua saúde e com a dos outros.

Junto das comunidades, num trabalho multidisciplinar, a psicoeducação por meio de campanhas, panfletos e publicidade conforme Brendo, Fecser e Nichots citados por LEMES e NETO (2017) ajuda essas pessoas a despertarem cada vez mais sobre o perigo que a doença representa para elas e para os demais. Devem compreender que o bem-estar individual implica o bem-estar de todos na comunidade e que prevenir é sempre melhor do que remediar por este último aspeto ser mais caro e fastidioso. Da mesma forma VAN-DÚNEM (2020) ressaltou que durante a pandemia, as empresas num trabalho pedagógico devem continuar com o trabalho de sensibilização dos seus trabalhadores no sentido de conscientizá-los sobre a importância de acatarem as normas de prevenção da Covid-19. E mesmo no período pós-pandemia a conscientização para a solidariedade deverá continuar com vista a manter as relações sociais.

TRANSGRESSÃO NO PERÍODO DO CONFINAMENTO SOCIAL

A pandemia parece afetar todos do ponto de vista psicológico. De uma ou de outra forma as pessoas vivenciam conflitos entre sair de casa e não sair, querer e não querer, obedecer e desobedecer e outros. PEREIRA, OLIVEIRA, TAVARES COSTA, OLIVEIRA BEZERRA, PEREIRA e SANTOS (2020) enfati-

zaram a importância do conhecimento da psicologia científica na preparação da população e na redução dos efeitos psicológicos da pandemia durante a pandemia são bastante visíveis as transgressões durante o confinamento social. Ao serem entrevistados para saber o que achavam por estar na rua aquela hora, que não era de venda ambulante, e se não tinham receio de serem encontrados pela polícia por violarem as normas, argumentaram: **E1:** risos. Tenho mesmo medo. Tenho que arriscar mesmo. Senão vou dar o quê nos filhos? **E2:** tenho mesmo receio, mas vou fazer o quê? Eu sou pai e mãe dos meus filhos. Tenho cinco filhos. O meu marido já morreu há três anos. A família dele me correu de casa e nem dão assistência aos filhos. Receberam-me tudo. Se eu não vender não consigo comprar a fuba para eles. **E3:** estou mesmo arriscar. Epa se me apanham é problema, mas estou atenta. É só para conseguir qualquer coisa para enganar o estômago. Não é para se alimentar, mas é comer de aldrabar só o estômago. **E4:** epá é verdade. Se a polícia me encontrar aqui, estou mal. É fome mana que está a nos obrigar. Mas aqui é difícil me ver estou escondida. Vou me arrumar já para casa. Obrigado.

Apesar de cada entrevistado ter dado a sua opinião, observa-se nas respostas uma certa convergência nas ideias. Transgredem as normas de confinamento por uma

necessidade premente. Precisam de comer para satisfazer necessidades básicas. Trata-se de outro conflito entre ficar em casa e morrer de fome ou violar as normas e suportar as consequências quer da contaminação por coronavírus quer prestar contas a polícia.

Uma pessoa com fome dificilmente sente a necessidade de ser bem falado, conforme enfatizou MASLOW (s/d), que quando o ser humano não satisfaz as necessidades básicas de igual modo, não consegue satisfazer as necessidades de autorrealização.

Ao violar as medidas de confinamento, o cidadão coloca em risco a sua vida, da família e da comunidade. VAN-DÚNEM (2020) frisou que o fato das pessoas estarem confinadas é bastante positivo, pois é uma das armas com muita eficiência que reduz o risco de contaminação. Recomenda que se reforce o trabalho de sensibilização nas empresas e o incremento da solidariedade entre as mesmas para favorecer cada vez mais as relações humanas.

APOIO DADO AOS MENINOS PEDINTES FORA DOS SUPERMERCADOS

Durante o período da pandemia, tem-se registado o aumento do número de crianças na rua e de

rua que ficam aglomeradas em arredores dos supermercados para pedirem sustento, ou mesmo circulando sem destino. Muitas dessas crianças vivem com seus progenitores pelo menos um dos pais ou uma outra pessoa que as representa. A imagem que se tem ao se deparar com esta situação é que elas são maltratadas pelos adultos ou não existe quem cuida delas. E é exatamente o que as crianças alegam quando são questionadas. Por outro lado, ao entrevistar os adultos que prestam apoio às mesmas para saber o que achavam do seu comportamento de dar ou não apoio às crianças disseram:

•**E1:** eu penso que não é uma boa maneira de lhes ajudar, mas pronto têm fome. Estão também a recomendar que as pessoas devem comer para prevenir o coronavírus.

•**E2:** não acho uma boa forma, porque assim esses miúdos ficam mal-habitados. O problema é que alguns pedem para ajudar a levar as compras. Mesmo que você disser a ele que não tens nada para lhes dar em troca, mas eles insistem. É uma forma que eles usam para te forçar a dar qualquer coisa.

•**E3:** eu dou quando tenho. Não consigo fazer compras sem dar qualquer coisa, mas eu acho que eles depois fogem de casa e vão passar mais tempo na rua porque nós damos sempre. É muito complicado.

•**E4:** eu não sei se vale a pena dar ou não. Mas acho que assim não estamos ajudá-los. Assim vão pensar que ficar na rua é bom, porque aparece sempre alguém que dá. Eu também dou quando tenho. Mas acho que não é bom hábito.

•**E5:** acho que é uma atitude não muito boa. Mas todos nós damos. Eles podem ter a ideia de vir sempre aqui fugindo do seu lugar próprio que é na família. Mas eles têm fome. É muito complicado. O melhor é fazer o que vem na alma no momento.

Conforme se pode constatar, os entrevistados apoiam as crianças, mas estão conscientes do perigo desse apoio e por isso não concordam com a ajuda que se dá às crianças para não reforçar o vício de estar na rua. Parece existir alguma dissonância.

Nesta perspetiva, AZEVEDO (2016) refere sobre a lei do efeito de Thordike e a importância que a mesma tem na educação. Segundo essa lei um comportamento é capaz de se repetir quando o mesmo é reforçado. O mesmo comportamento pode desaparecer se for punido.

No ser humano dever-se-ia ter cuidado para que a punição não fosse entendida como castigo físico, mas sim como um reforço negativo que passa pela adoção de uma estratégia educativa que aju-

da a extinguir o comportamento inadequado sem dor física.

O fato de os adultos atenderem sempre as necessidades dos meninos na rua (dar dinheiro, pão, massa alimentar ou outra oferta) pode contribuir para que os mesmos permaneçam na rua porque ficam com a impressão de que é melhor ficar na rua do que em casa. Se os adultos deixarem de atender as suas necessidades na rua, é provável que eles deixem de permanecer na rua porque não há nada que os satisfaz na rua.

Os adultos reconhecerem a ineficácia em apoiar os meninos com ofertas, mas por empatia reconhecem igualmente a necessidade que os mesmos têm de se alimentar sobretudo neste período de pandemia em que as autoridades sanitárias recomendam o uso de alimentos saudáveis. Conforme já se referiu trata-se de um conflito entre querer dar e não querer. As ajudas que os meninos de rua recebem apesar de satisfazerem as necessidades do momento faz com que eles sejam dependentes da rua o que não contribui para serem autônomos no futuro.

VAN-DÚNEM (2020) ao analisar o Kuenda que é um programa de transferência social para a proteção das famílias desfavorecidas implementado pelo Executivo angolano frisou que o mesmo deve ser

aplaudido, mas é insuficiente e só tem efeitos a curto prazo. Por este motivo apelou no sentido de se investir cada vez mais na saúde e na educação. Por outro lado, alertou que é necessário que o Executivo inclua as famílias em atividades que produzam rendimentos para que as mesmas tenham autossustento e deixem de depender totalmente de terceiros.

Os depoimentos das crianças na rua nem sempre são reais conforme comentou o **E7**: Tem vezes que eu dou e outras não porque estes meninos, muitos deles têm pai e mãe. Eu também já fazia isso quando tinha 10 anos de idade durante três meses, mas não significa que na minha casa não tinha comida ou os meus pais não me davam atenção. Era mesmo só por causa da companhia dos meus amigos. Eu pedia e as vezes não comia o que me davam. Eu vendia para ter dinheiro.

Este adulto entrevistado ajudou a entender que o que leva as crianças na rua, não é por vezes o fato de não ter alimentos em casa ou porque são órfãs conforme os pequenos alegam. Talvez seja a influência dos amigos. Segundo RODRIGUES (1986) a companhia de outras pessoas quando alguém se encontra em condições não muito boas, influencia significativamente o comportamento. Entende-se que muitos meninos permanecem na rua por serem persuadidos pelos seus pares.

A permanência dos meninos na rua pode dar origem a gangues. CARVALHO (2010) explica que as gangues na cidade de Luanda surgiram em 1990, mas os mesmos anteriormente não se dedicavam às actividades marginais. Sua finalidade inicialmente era apenas de conviver e recrear com os seus pares, pois era uma forma de ocupar os tempos livres. Quer dizer que provavelmente algumas gangues atuais da cidade de Luanda, antes eram meninos de rua e na rua. As crianças atuais poderão ser as gangues no futuro da cidade de Luanda se não houver intervenção.

Sem dúvida e conforme já foi referido, os meios de comunicação de massa têm um papel fundamental no processo de sensibilização. O número de crianças na rua e de rua pode reduzir. Tal como está acontecendo atualmente na sensibilização das pessoas por meio da rádio, televisão, publicidade, panfletos, cartazes, palestras, cartilhas para acatarem as medidas de prevenção e de combate a Covid-19, pese embora alguns continuarem resistentes, mas há bons sinais. Em Luanda até em áreas longínquas, através das administrações e das autoridades tradicionais os habitantes têm tido acesso à informação sobre a Covid-19. Sabem que têm de usar a máscara, lavar as mãos com água e sabão e manter o distanciamento social. O mesmo procedimento que se usa para transmitir essa informação pode

ser usado para educar as famílias no sentido de terem noção de suas funções como pais e a necessidade de terem o controlo de seus filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicoeducação pode atenuar os efeitos psicológicos resultantes da Covid-19. É importante o uso de métodos e técnicas psicoeducativas em todas as instituições, incluindo família, centros sanitários, empresas, administrações, mercados e supermercados na conscientização para o cumprimento das medidas de prevenção e de tratamento da Covid-19. O uso de métodos e técnicas psicoeducativas ajudam a alcançar os objetivos na educação das pessoas e reduz os conflitos nas relações interpessoais durante a pandemia. O apoio não institucionalizado dado às crianças de rua e na rua pode reforçar o comportamento das mesmas continuarem lá. Não se nega a responsabilidade que o Executivo tem de velar pelo bem-estar das famílias por um lado. Por outro lado, as famílias também precisam de ser despertadas cada vez mais no sentido de mudarem as suas atitudes diante da natalidade e serem responsabilizadas neste processo pelo próprio Executivo.

O aumento de crianças de rua e na rua durante a pandemia leva a refletir sobre a importância

de se fazer estudos interdisciplinares e multidisciplinares junto das famílias para compreender com profundidade este fenômeno e integrar os menores. Nas equipes de investigação, pode-se incluir: sociólogos, assistentes sociais, e psicólogos e poderão ter o apoio dos Ministérios da Saúde, Justiça, Educação e da Ação Social, Família e Promoção da mulher.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, T. **Lei do efeito de Thorndike e sua importância para a psicologia**, 2016. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0ql-i2IHDDiAJ:https://psicoativo.com/2016/08/lei-do-efeito-de-thorndike-importancia-psicologia.html+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=ao>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BARROS de Oliveira, J. H. & Barros Oliveira, A. M. **Psicologia da educação escolar I. Aluno-aprendizagem**. Coimbra: Almedina, 1999.

BEZERRA, C. M. de; PEREIRA, M. D. e SANTOS, C. K. A. dos. A pandemia de Covid-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. **Research Society and Development**, **19 (5)**, 2020.

CARVALHO, P. de. Gangues de rua em Luanda. De passatempo a delinquência. **Sociologia, problemas e práticas nº 63**, pp. 71- 90, 2010.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, E. V. **Sociopsicologia da comunicação humana**. Vagos: Edipanta, 2000.

MASLOW. A.H. **A psicologia do ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, s/d.

NOGUEIRA, C.A ; CRISOSTOMO, K. N.; SANTOS SOUSA, R. Dos; PRADO, J. de M. do. Importância da psicoeducação na terapia cognitivo-comportamental. Uma revisão sistemática. **Hígia**, **2 (1)**, 108-120, 2017.

La REGINA. M.; TANZINI, M.; VENNARI, F.; TOCCAFONDI, G.; FINESCHI, V.; LACHMAN, P.; ARNOLDO, L.; DE PALMA, A.; DI TOMMASO, M.; FAGIOLINI, A.; FERI, M.; LA REGINA, R.; MORABITO, A.; PARMIGIANI, S.; PLEBANI, M.; ROMANO, E.; SEGHERI, C.; TRICARICO, P.; TULLI, G.; TARTAGLIA, R. **Recomendações dos pacientes para a epidemia de covid-19. Lições da experiência italiana**. ISQUA, (1), 1-61.

LEMES, C. B. E NETO, O. J. Aplicações da psicoeducação no contexto da saúde. **Temas em psicologia** , **25 (1)**, 17-28, 2017.

RESTREPO, G.; BAYONA, H.; SANTA-CRUZ OLEAS, R. U.; & RESTREPO, U. **Psiquiatria clínica. Diagnóstico y tratamiento en niños, adolescentes y adultos**. Bogota: Panamericana, 2008.

RODRIGUES, A. **Psicologia social**. Petropolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. **"Organização Mundial de Saúde (OMS)"; Brasil Escola**, 2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/organizacao-mundial-saude-oms.html>. Acesso em 13 de jun. 2020.

TOLSTÓI, L. N. **Obras pedagógicas**. Moscovo: Progresso, 1988.

VAN-DÚNEM, J. O. S. **Grande entrevista com: prof. José Octávio Van-Dúnem-Academia-BAI, 2020**. Disponível em: <https://vanguarda.co.ao/multimedia/video/grande-en>

trevista-com-prof-jose-octavio-van-
dunem-academia-bai-medarumo-
2020-EG923978 Acesso em: 17
jun.2020

guarda, 2020. Disponível em:
www.Vanguarda.co.ao. Acesso em:
17 jun.2020.

------. O kwuenda é
importante mas não suficiente para
uma vida condigna. **Jornal Van-**



Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Doutoranda em Ciências Sociais, na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, na especialidade de Psicologia Social, em Luanda, com mestrado em Psicologia Social pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, em Luanda, e também em Gerontologia Social, pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Granada em Espanha. É licenciada em Ciências da Educação – opção Psicologia – pela Universidade Agostinho Neto, no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Luanda, em 2006. Atua como Docente Assistente no Instituto Superior de Ciências da Saúde da Universidade Agostinho, Luanda-Angola, lecionando as seguintes disciplinas: Psicologia Social, Questões Aprofundadas em Psicologia do Desenvolvimento e Orientadora de Estágios de Psicologia Escolar e de Trabalhos de Fim de Curso.

E-mail: mariambuanda@yahoo.com.br



CONCEPÇÕES TEÓRICAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM E O PROFESSOR DE INGLÊS

MARTA DE ANDRADE BARROS

RESUMO: Esse artigo abordará brevemente as três principais concepções teóricas: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracionista, junto ao papel do professor, o qual consiste em planejar e definir os objetivos de aprendizagem para ano e turma, observando no cotidiano a necessidade de replanejar as suas ações, de acordo com a progressão da turma. É imprescindível adotar caminhos realistas para alcançar esses objetivos, considerando o número de aulas semanais e bimestrais, o número de alunos por sala e as dificuldades de cada um individualmente.

Palavras-chave: Definir. Didática. Planejar.

INTRODUÇÃO

Deve-se considerar que os alunos são aprendizes de uma segunda língua e que a motivação e o acompanhamento do professor de inglês, bem como as teorias que este usa no processo ensino aprendizagem, são fundamentais para que as dificuldades sejam ofuscadas pela ânsia do aprendizado, que só será conquistado pela prática de atividades que sejam significativas e que tenham uma relação direta

com um contexto real de comunicação, seja nas situações mais simples ou nas mais complexas.

O aprendizado é uma mudança relativamente permanente em uma tendência comportamental e é o resultado de uma prática reforçada. Na verdade, existem algumas teorias usadas para descrever como o conhecimento ou a linguagem são adquiridos, ou seja, comportamentalismo, inatismo e interacionismo.

ABORDAGEM BEHAVIORISTA

O behaviorismo se concentra em comportamentos observáveis que são alterados conforme os sintomas da aprendizagem. A abordagem comportamental concentra-se nos aspectos imediatamente perceptíveis do comportamento linguístico - as respostas publicamente observáveis. O aprendizado ocorre apenas quando há mudanças de comportamento e é observável como evidência de mudança. Sentimento e processo mental não são aceitos na teoria do comportamento humano de Skinner; no entanto, ele ainda aceitou a existência da mente. Os behavioristas consideram o aprendizado de uma língua como um conjunto de hábitos mecânicos formados através de um processo de imitação e repetição. Os seres humanos aprendem um idioma repetindo a mesma forma e texto até que se torne um hábito. As crianças imitam os sons e padrões que ouvem. Os comportamentalistas, portanto, pensam que o aprendizado de um idioma, especialmente o segundo idioma, deve ser aprendido através de extensas práticas e exercícios.

Os erros teriam de ser imediatamente eliminados ou corrigidos para que não afetassem, negativamente, o processo de aprendizagem como um todo, inclusive os de outros colegas que ti-

vessem sido expostos aos erros. É nesse sentido que se costuma dizer que na visão behaviorista a aprendizagem era associada a uma pedagogia corretiva. (Brasil, 1998, p. 56).

Além disso, os behavioristas também justificaram que aprender um novo idioma é aprender um novo conjunto de hábitos. De acordo com Ellis (1990), o aprendizado pode ser efetuado através da manipulação do ambiente para fornecer a experiência necessária. Isso leva à formação teórica do hábito e está relacionada ao ambiente em que o processo de aprendizagem ocorre.

Os comportamentalistas podem considerar o comportamento eficaz da linguagem como a produção de respostas corretas aos estímulos (Brown: 1987). Segundo a teoria, o comportamento acontece em cadeias associativas casuais; toda a aprendizagem é assim caracterizada como aprendizagem associativa, ou formação de hábitos, provocada pela associação repetida de um estímulos com uma resposta. Assim, seu proponente mais conhecido, os ratos BF Skinner utilizados concluem que o condicionamento tem um procedimento de três estados: estímulo, resposta e reforço. A partir daqui, Skinner presumiu que o aprendizado humano e o animal são paralelos; assim, o aprendiza-

do de uma segunda língua também é semelhante, pois outro tipo de aprendizado pode ser explicado pelas mesmas leis e princípios.

Todo processo de aprendizado deve ser seguido de reforço. O primeiro é o reforço positivo, onde a resposta ou o comportamento é fortalecido e positivamente aumentado por elogios ou recompensas. Por outro lado, o segundo reforço é o reforço negativo. Se um aluno foi repreendido pelo professor depois que a resposta foi errada, ele/ela tenderia a não dar resposta na próxima sessão de perguntas e respostas, porque isso o deixaria envergonhado. Em resumo, a teoria da aprendizagem comportamentalista também alegou que velhos hábitos interferem na aquisição de novos.

ABORDAGEM COGNITIVISTA

A abordagem cognitiva no ensino de línguas estrangeiras atrai a atenção dos jovens alunos para o tópico, aprimora e facilita a compreensão da gramática e da linguagem, aumenta a motivação dos alunos, além de ajudá-los a memorizar novos vocabulários e estruturas.

Assim, a aprendizagem é um processo no qual o aluno tenta analisar ativamente as situações em que a aplicação da regra seria apropriada e entender os dados. Em outras palavras, aprende-se

pensando e tentando entender o que se vê, ouve e sente. A fim de obter uma imagem clara da teoria cognitiva em relação ao aprendizado de segunda língua, outras teorias relacionadas também foram descritas brevemente do ponto de vista histórico. Em geral, o cognitivismo pode ser agrupado sob o modelo inatista, também conhecido como "nativista". "mentalismo" (pensando como atividade governada por regras), "racionalismo".

Uma variedade de atividades praticadas em novas situações permite a assimilação do que já foi aprendido ou parcialmente aprendido. Também cria outras situações para as quais os recursos linguísticos existentes são inadequados e devem ser modificados ou ampliados - "acomodação". Isso garante uma conscientização e um suprimento contínuo de objetivos de aprendizado, além de ajudar a motivação do aluno. A teoria cognitiva, portanto, reconhece o papel dos erros.

ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA

A linguagem humana é um dos códigos mais complexos usados para a comunicação entre indivíduos. Na sua forma verbal, é baseada em um pequeno subconjunto de sons que podem ser combinados em um número potencialmente infinito de elemen-

tos maiores (palavras, frases). A complexidade desse código é aumentada ainda mais pelo fato de a comunicação humana envolver muito mais do que a simples codificação ou decodificação de enunciados linguísticos: Para que um ato comunicativo seja eficaz, é necessário que o remetente e o destinatário compreendam o estado intencional de um parceiro.

Conforme os PCNs (Brasil, 1998, p. 57), nessa abordagem de ensino:

O aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Assim, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparam. O participante mais competente pode ser entendido como um parceiro adulto em relação a uma criança ou um professor em relação a um aluno ou um aluno em relação a um colega da turma.

Provavelmente, uma das razões pelas quais a interação social não foi considerada um fator nos estudos de aprendizado de idiomas até recentemente é a limitação que as configurações duplas representam para as configurações de imagem. Felizmente, a influência de uma abordagem social interativa aumentou exponencialmente na última década, levando a uma tentativa de encontrar novas técnicas e criar situações experimentais adaptadas às situações da vida real, geralmente envolvendo mais de uma pessoa.

UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS

O ensino de uma segunda língua deve ser um processo natural, ao qual a criança desenvolve o vocabulário das duas línguas, adequando-as às situações de comunicação, reais e contextualizadas, a fim de que as crianças saibam usar as palavras adequadas ao contexto comunicativo de maneira natural.

Conforme apontam os PNCs:

A ação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na sala de aula está diretamente relacionada ao seu uso pelos professores. Isso dependerá da compreensão que terão deste documento. É

preciso, assim, que se invista na formação continuada de professores que já estão na prática da sala de aula, como também daqueles que estão em formação, de modo que possam compreender estes parâmetros para traduzi-los nas práticas de ensinar e aprender. Isso exige essencialmente o envolvimento do professor na reflexão sobre a sua prática em sala de aula. (Brasil 1998, p. 109).

E continuam:

deve se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. (Brasil, 1998, p. 23).

Conforme Celani (2009), em reportagem para a revista Nova Escola:

A formação deficiente de professores em facul-

dades sem qualidade que se proliferam pelo país e a escassez de programas de Educação continuada bem organizados são apenas dois dos desafios enfrentados no ensino de Língua Estrangeira. Outra questão, somada a essas, torna o cenário ainda mais desafiador: a ausência de uma política clara - em nível nacional -, o que leva a disciplina a uma posição secundária dentro do currículo.

Ainda conforme Batista e Porto (2005, p.15)

Uma breve análise da história do ensino de Línguas Estrangeiras modernas (LE) no Brasil pode atestar que essa disciplina sempre foi tratada com certo descaso pela legislação de ensino e pelas escolas, variando entre disciplina às vezes obrigatória, às vezes optativa nos currículos escolares, com ensino de caráter mais literário e cultural ou mais pragmático, de acordo com cada reforma curricular ou decreto governamental.

Portanto, o professor deve se libertar dos “métodos milagreiros” que Celani (1997) define como a crença de muitos educadores numa fórmula mágica de ensino, o professor esquece que ele tem o papel de analisar a turma para assim poder atuar bem, aplicando uma metodologia eficaz e particularizada.

A autora afirma ainda que hoje as preocupações que surgem sobre os métodos vão além do que e como ensinar, mas abrangem questionamentos como: “Para que as crianças e jovens precisam de Inglês? Por que é necessário no currículo?”. Ela salienta a defasagem que os profissionais carregam ao sair das faculdades, visto que, em sua opinião, o curso universitário deveria ser específico para o Português e para o Inglês, pois para as duas disciplinas os três anos de curso são insuficientes.

Celani (2009) também destaca que o despreparo de muitos desses profissionais faz com que eles cheguem “perdidos” nas escolas para atuarem como professores e, muitas vezes, “as próprias instituições desvalorizam a disciplina”. Ela lembra também que apesar de existir a possibilidade de melhor preparação do professor, a eficácia do “método” dependerá de cada um ao aprender o idioma, mas que a motivação do aprendiz pode ser aguçada pela motivação do professor que também deve ser motiva-

do pela instituição de ensino onde trabalha.

O professor deve ter consciência de seu público e se moldar a ele, sempre planejando suas aulas de maneira objetiva e eficaz, se utilizando dos diversos recursos disponíveis como (filme, música, email, seriados, etc.) para se aproximar de seus alunos e trabalhar o conteúdo de uma maneira contextualizada e dinâmica.

É importante que o professor oriente seus alunos sobre a importância que a Língua Inglesa tem para sua formação pessoal, e também, profissional, usando como referência as Leis de Diretrizes e Bases (Art.1º § 2º da Lei9394/96) “... a educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Esta vinculação deve abranger toda a prática educativa escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que o professor busque aos cursos de aperfeiçoamento, dentro de suas limitações, mas que não deixe de se atualizar e refletir sobre a sua prática, trocar experiências com colegas da mesma área de atuação sobre a prática em sala de aula, dentro ou fora da escola, a fim de prever, partilhar e reconstruir caminhos que levem a um ensino de qualidade, consciente e prazeroso para aluno e professor.

Aprender uma segunda língua permite realmente desenvolver uma nova forma de enxergar muitas coisas. E isso talvez aconteça não apenas porque aprender um novo idioma fortalece alguns aspectos cognitivos do nosso cérebro, mas também porque esse processo envolve também conhecer mais sobre a cultura associada a ele.

Percebe-se que o bilinguismo passou a se tornar cada vez mais importante na educação, uma vez que, devido à globalização, necessita-se aprender outras línguas, como por exemplo o inglês, o qual está presente com mais intencionalidade no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, M. L. W. PORTO, Maria Augusta R. **Um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil**. In: SANTANA, Givaldo et al. São Cristóvão: Editora UFS; Ara-

caju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005,15-37.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares Nacionais: Ensino Médio**. 2000.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; 199,89-93.

OLIVEIRA, L. E. M. **A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Dissertação de Mestrado em Teoria Literária, IEL/UNICAMP, 1999.

ROMANELLI, O. **A História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 20ª Ed.,1998,38-39



Marta de Andrade Barros

É graduada em Letras pela FIG – Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos, em 2007. Tem pós-graduação em Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública pela PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2013. É Professora de Ensino Fundamental II e Médio de Língua Inglesa na Prefeitura Municipal de São Paulo.



A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÉRCIA MARIA ALVES

RESUMO: O presente artigo teve por objetivo discutir a respeito do desenvolvimento da expressão corporal na infância durante a Educação Infantil. O conceito de corporeidade surgiu como forma de resgatar a dimensão sensível, trazendo um olhar diferenciado sobre as pessoas e o mundo. A criatividade, a sensibilidade, a ludicidade, a arte e a técnica constituem as relações presentes no cotidiano das pessoas e incorporam esse conceito, em sua totalidade e complexidade. Assim, este artigo pretendeu discutir o movimento corporal atrelado às práticas pedagógicas da Educação Infantil, como manifestação da corporeidade das crianças, através de revisão da literatura pertinente ao tema.

Palavras-chave: Educação Infantil. Expressão Corporal. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O corpo humano é reconhecido como várias partes que exercem diferentes funções. O contato com o meio ambiente, ou seja, a materialização da realidade ocorre através da dimensão corpórea. Ou seja, é através do corpo que o mundo exterior é concebido, e é pelo corpo que reagimos às interações e produzimos respostas.

O corpo é uma das formas de linguagem e, por esse motivo, o corpo significa: “poder assumir a condição carnal de um organismo, cujas estruturas, funções e poderes nos dão acesso ao mundo, nos abrem à presença corporal do outro” (VILLAÇA E GÓES, 1998, p. 23).

Os movimentos, os gestos e as expressões corporais são linguagens realizadas de maneira simples

e rápida, comunicando algo a alguém ou se expressando consigo mesmo:

A expressão corporal, como linguagem imediata, afirma o conceito do ser humano expressando a si mesmo, consigo mesmo, sem uma necessidade peremptória de recorrer a elementos ou instrumentos alheios a ele, o que não significa que em alguns momentos desse processo não possa se servir desses instrumentos. (STOKOE e HARF, 1987, p.15).

Ainda, pensando nas crianças:

Manifestar-se através de diferentes linguagens, o que significa permitir e reconhecer que a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, os ritmos, as inúmeras formas de movimentos corporais, são todos eles expressões das crianças, que não podem ficar limitadas a um segundo plano. (SAYÃO, 2002, p. 61).

A Educação Infantil, compreendendo em especial a faixa etária entre três e cinco anos, deve

levar em consideração aportes teóricos que conduzam às práticas pedagógicas dos docentes sobre o papel da motricidade infantil durante o ensino e aprendizagem. A educação é um processo contínuo e evolutivo, e deve ser pautado principalmente na criança, tornando-se necessário evidenciar este processo já na educação infantil, caracterizada por ser uma fase relevante no desenvolvimento humano.

Devemos considerar a criança como um ser histórico e social, onde as aprendizagens ocorrem através das interações entre a criança e o mundo à sua volta. Portanto, diferentes orientações didáticas, que priorizam a utilização dos jogos e brincadeiras, além de atividades que envolvam o reconhecimento do próprio corpo, do corpo do outro e da imitação gestual.

AS ATIVIDADES MOTORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mattos e Neira discutem que as atividades motoras devem fazer parte do cotidiano das crianças, independentemente de onde elas se encontrem, presenciadas principalmente na Educação Infantil, ressaltando-se que:

O movimento, o brinquedo, os jogos tradicionais da cultura popular preenchem de alguma forma determinadas la-

cunas na rotina das salas de aula. Em algumas escolas podemos encontrar as músicas coreografadas no início dos trabalhos, o momento do parque livre ou dirigido, os caminhos com jogos ou materiais lúdicos (MATTOS E NEIRA, 2003, p.176).

A cultura, nesse caso, tem uma enorme influência sobre o desenvolvimento da motricidade infantil, seja pelos diferentes significados, a gestos e expressões faciais, como também pelos movimentos aprendidos no manuseio de objetos específicos como o lápis, a corda, o estilingue, entre outros. Os jogos, as brincadeiras, a dança e os esportes na Educação Infantil revelam a cultura corporal de cada criança ou grupo social, onde o movimento é aprendido e significado.

Assim, as escolas devem valorizar o período em que as crianças se encontram, utilizando jogos motores e brincadeiras que contemplem a coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores que contém regras também trazem a oportunidade de aprender as relações sociais, pois quando as crianças jogam, elas aprendem a competir, colaborando umas com as outras, respeitando e aprendendo novas regras.

Assim: “as atividades lúdicas são indispensáveis para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, pois possibilitam o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos” (ALMADA, 1999, p.10).

Por isso, Oliveira discute com propriedade as brincadeiras na infância, bem como suas contribuições:

A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Ela cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Através do brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os aconte-

cimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, ela começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal. (OLIVEIRA, 1996, p.144).

Ou seja, as atividades motoras compreendem um conjunto de habilidades que facilitam a aprendizagem das crianças nos mais diversos níveis, cabendo ao professor utilizá-las de diferentes formas.

COMO UTILIZAR O MOVIMENTO NO DIA A DIA ESCOLAR

Ayoub (2001) relata que é essencial que o professor pense no currículo infantil, tomando como ponto de partida a criança, suas especificidades e necessidades. Isso demonstra que é necessário pensar num currículo que contempla diferentes formas de expressão e linguagem.

Ainda segundo o autor, as expressões vivenciadas pelo brincar representam verdadeiramente o “ser criança”, precisando estar asseguradas na forma de lei. Um exemplo que podemos citar é a disciplina de Educação Física que trabalha entre outras coisas, com a cultura corporal, sendo considera-

da uma produção histórica e social do ser humano. Ao jogar, dançar, brincar, correr, lutar, as crianças estão se expressando também através do corpo trazendo sentido e significado ao que estão vivendo.

Barreto explica que trabalhar música com as crianças, permite que elas adquiram noções de esquematização corporal:

Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, sendo fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita. (BARRETO, 2005, p. 27).

Ou seja, a música faz parte de todas as culturas, podendo ser utilizada como fator determinante para o desenvolvimento psicomotor, linguístico e afetivo dos pequenos.

A linguagem corporal das crianças é vista como uma poderosa aliada no desenvolvimento de competências e habilidades das crianças. Por isso, o docente não só pode como deve explorar esse eixo temático, a fim de desenvolver a expressão corporal, entre outros conhecimentos.

Assim, Garanhani (2010) explica que a autonomia da movimentação corporal constrói a identidade corporal da criança. Esse processo ocorre nas relações com o outro, ou seja, na socialização. Desse modo, as crianças se aproximam e se apropriam de elementos culturais que traduzem conhecimentos, atitudes, práticas, valores e regras.

A criança, na escola, tem a possibilidade de se expressar e se movimentar corporalmente. Assim, o trabalho desenvolvido nesse ambiente deve sistematizar e ampliar esses conhecimentos, considerando as características e as necessidades que a educação corporal representa para elas.

Ainda, a integração desses eixos ocorre através do brincar, pois é por meio das brincadeiras que a criança experimenta, explora e compreende os significados culturais presentes no seu meio, significando a aprendizagem.

Garanhani (2000) relata que a prática pedagógica deve ser pautada em três diferentes eixos: os que envolvem movimentação corporal para o desenvolvimento físico e motor; as que conduzam à compreensão dos movimentos corporais como uma linguagem utilizada na interação com o meio pela socialização; e as que ampliem o conhecimento das práticas corporais historicamente produzidas pela cultura.

Por isso, na Educação Infantil é necessário desenvolver uma pedagogia que é um fazer pedagógico em torno de diferentes linguagens, as quais a criança utiliza para expressar e se comunicar com o mundo que a cerca.

Ela se expressa desde muito pequena, principalmente pelos movimentos corporais. Assim:

É com o corpo que a criança elabora todas as suas experiências vitais, e organiza toda a sua personalidade. Através dele ela percebe o mundo, e perceber o mundo é aprender (e reaprender) com seu próprio corpo; perceber o mundo, portanto, é perceber o corpo; o corpo é assim, sensação, percepção e ação. (STEUCK, 2008, p. 13-14).

Bergè (1988) discute sobre a Pedagogia do Movimento, compreendendo que o mau desenvolvimento da expressão corporal quando criança acarreta diferentes problemas quando se torna um indivíduo adulto, dentre eles o mau relacionamento com seu próprio corpo. O movimento e a expressão corporal são as principais formas da criança estabelecer relações com o mundo à sua volta, apreendendo significados em seu meio sociocultural, descobrindo-se

enquanto sujeito e construindo sua identidade consequentemente.

Ainda, a linguagem é o principal eixo articulador do trabalho pedagógico durante a Educação Infantil. Através da linguagem, a criança constrói seu próprio conhecimento, interagindo assim com o mundo. A partir da linguagem corporal que se estruturam as diferentes linguagens socializadas e as diferentes formas de expressão.

Garanhani (2000) também discute que o corpo em movimento da criança constitui uma matriz básica, onde se desenvolve o aprender. Isso porque a criança transforma em símbolo tudo aquilo que ela é capaz de experimentar corporalmente, construindo assim seu pensamento. Desta forma, a linguagem corporal como prática pedagógica na Educação Infantil implica a importância do movimento corporal no descobrir e construir conhecimentos.

Ainda, o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) traz a expressão corporal como uma das linguagens que devem ser trabalhadas nesse período, permitindo assim que a criança tome consciência de si mesma, expressando e conhecendo o mundo à sua volta. Tem-se ainda a discussão e exploração de diversas formas de como sentir o corpo proporciona às crianças o conheci-

mento de suas características, limitações e formas de expressão. Ou seja: “a riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado” (AYOUB, 2001, p. 57), pois, de acordo com o autor, o movimento corporal é a essência da criança.

Por fim, devemos pensar na cultura de infância, enquanto educadores, pois a criança é protagonista em boa parte de suas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a discussão levantada no presente artigo, pode-se perceber que a expressão corporal e a Pedagogia do Movimento compreendem novos olhares sobre o educar, identificando que um dos desafios presentes na Educação Infantil é o de estruturar uma pedagogia que contemple os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança e seus conhecimentos, ao mesmo tempo.

O período que compreende a Educação Infantil é um momento em que a criança deve e experimentar, adquirindo e desenvolvendo movimentos corporais provenientes da interação com os demais colegas. Sendo assim, a Educação Infantil deve, entre outras situações, desenvolver sua autonomia, dando a oportunidade de vivenciar movimentos corporais

provenientes da sua própria cultura e de outras também.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMADA, D. Arte: esta brincadeira é coisa séria. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, n.32, 1999.

AYUOB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, vol. 4, n. 4**, p. 53-60, 2001.

BARRETO, Débora. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 2ªed. Campinas - SP: Autores Associados, 2005.

BERGE, Y. **Por uma pedagogia do movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GARANHANI, M.C.; MORO, V.L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. **Educar em Revista, Curitiba, n. 16**, p.109-119, 2000.

GARANHANI, M.C.; NADOLNY, L.F. **O Movimento do corpo Infantil: uma linguagem da criança**. Universidade Federal do Paraná - Curitiba. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/447/1/01d14t04.pdf)

123456789/447/1/01d14t04.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. O papel do movimento na Educação Infantil. IN NICOLAU, Marieta Lúcia Machado e DIAS, Marina Célio Moraes (org.) **Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, Z. R. **A Brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas**. Motrivivência. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 136-145, dez. 1996.

SAYÃO, D.T. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. **Revista Pensar a Prática: Educação Física e infância, Goiânia, v. 5**, p. 1-14, jul./jun. 2001/2002.

STEUCK, C.D. **Corporeidade e educação: um olhar a partir da epistemologia social**. 2008.

Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau - FURB, 2008.

STOKOE, P.; HARF, R. **Expressão corporal na pré-escola** (tradução de Beatriz A. Cannabrava). São Paulo: Summus, 1987.

VILLAÇA, N.; GÓES, F. **Em Nome do Corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.



Mércia Maria Alves

É Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN) e licenciada em Artes Visuais Pela Universidade Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP).



PROCESSO DE ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO AFETO

NAIR DIAS RAMOS

RESUMO: O presente artigo trata a respeito do primeiro momento em que a criança ingressa na escola, um ambiente totalmente estranho, distante de seus familiares, o que torna essa experiência para bebês e crianças ainda mais sofrida. Mediante o exposto, abordar essa temática se faz necessário para minimizar ao máximo o sentimento ocasionado pelo período de adaptação no centro de educação infantil, elaborando ações através de pesquisa bibliográfica sobre o surgimento da educação infantil, o conceito de infância e o processo de adaptação nas escolas, para trazer soluções oportunas visando à redução do stress e do sofrimento, tornando o ambiente acolhedor, seguro e afetivo para a criança e seus familiares.

Palavras-chave: Adaptação. Escola. Infantil. Acolhedor. Afetivo.

INTRODUÇÃO

Ingressar num ambiente novo, até mesmo para um adulto, pode ser algo difícil e para as crianças pequenas é o primeiro contato com adultos e crianças estranhas, que não fazem parte do seu cotidiano. Além de estarem em um novo espaço de convivência, as crianças também serão expostas a uma rotina muito diferente daquela que estava acostumada em sua casa,

com seus familiares. Tudo isso certamente resultará, num primeiro momento, em insegurança, medo e choro. Inicialmente a criança poderá recusar alimentação e contato físico.

A educação infantil pode representar na vida de uma criança uma experiência rica que trará sempre lembranças

agradáveis, como também pode ser geradora de muitos problemas, por esta razão, a necessidade de acolher bem a criança no ingresso à escola. Ela chega à escola com medos, angústias, inseguranças, pois é um ambiente novo. Enfim, todo um processo novo de adaptação que terá que ter um ambiente acolhedor e prazeroso para que, aos poucos, vá superando esses sentimentos. Também para a escola, professores e pais é um período de adaptação. Nesse sentido, os vínculos afetivos entre família e escola precisam ser construídos para que a criança sintam que a família tem uma relação de confiança em relação aos seus novos cuidadores. (LADWING, GOI e SOUZA, 2013, p.12-13).

Cada indivíduo reage a estímulos de formas diferentes e, por isso, é preciso que os adultos envolvidos saibam observar cada reação para saber o momento ideal de propor novas situações e é importante que para garantir que o tempo de adaptação passe com tranquilidade e com demonstrações de afeto, trazendo segurança para a criança, a escola crie um

vínculo de apoio mútuo com os familiares da criança.

O ano deve iniciar com uma reunião de acolhimento aos familiares. Esse momento é essencial para que seja coletado o máximo de informações pertinentes. Para isso, a professora deve questionar as famílias sobre o cotidiano da criança, tais como sobre a sua rotina em casa, como se alimenta, se tem irmãos, se brinca com outras crianças ou convive apenas com adultos, o que a acalma, quais são suas preferências, seu brinquedo favorito, etc. Essas informações podem ser úteis para ajudar durante o período inicial de adaptação, momento esse em que a professora conhecerá e criará vínculos com a criança e sua família.

Ainda durante a reunião inicial, é importante apresentar para as famílias, o Projeto Político Pedagógico da escola, de forma sucinta e objetiva, e também o espaço que será frequentado pela criança, como será sua rotina diária e o quanto é importante que ela não falte durante esse período, para que possa criar vínculos com o espaço, os professores e funcionários e com as demais crianças, tornando assim sua presença na escola o mais agradável possível.

Essas ações demonstram aos pais e familiares o compromisso com o desenvolvimento integral das crianças, garantindo seus di-

reitos de “expressar-se, participar, explorar, conhecer-se, conviver e brincar” (CURRÍCULO DA CIDADE EDUCAÇÃO INFANTIL PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2019, p. 198).

O período de adaptação deve levar o tempo que for necessário para cada criança, pois cada indivíduo reage as novas situações de forma diferente.

EDUCAÇÃO INFANTIL: DIREITO DA CRIANÇA

A história da educação infantil passa por várias etapas, vamos conhecer brevemente como se iniciou e como está nos dias de hoje.

Para tratar dos caminhos da história da educação infantil, primeiramente temos que entender a concepção de infância. No passado, a criança era vista como um miniadulto, “mal adquiria algum embaraço físico, era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos” (ARIÈS, 1978, p. 10). A única preocupação era que se tornasse logo capaz de cuidar de si e de alguma forma ser útil aos afazeres, não demorava muito tempo e a família arrumava algo para a criança fazer, algum tipo de trabalho.

Durante muito tempo o atendimento de crianças em creches era tido apenas como uma forma de atender as necessidades das

mães trabalhadoras e lhes era oferecido apenas os cuidados corporais e alimentação. Não havia uma preocupação com a formação integral da criança, os espaços de atendimento eram muito mais um depósito de crianças, onde as mães trabalhadoras as deixavam enquanto trabalhavam.

A criação de creches em indústrias, destinadas aos filhos de operários no Rio de Janeiro e São Paulo mobilizou um debate importante acerca de sua necessidade, orientado por uma controvérsia que envolveu educadores e políticos. Alguns destes defendiam a creche como um recurso necessário para atender a mão de obra feminina que se incorporava ao trabalho operário nas indústrias ou no trabalho doméstico para as elites. Outros, apoiados por teorias psicológicas, acreditavam que somente a mãe poderia cuidar de seu filho pequeno, criticando e fazendo um movimento de impedimento à abertura das creches. As creches eram por muitos, paradoxalmente defendida – como apontado acima – como um mal necessário. Essas dis-

cussões sobre assistencialismo e creche como uma necessidade e direito da mãe trabalhadora, avançavam no início do século XX. (SOUZA, 2007, p. 18).

A criança foi reconhecida como sujeito de direitos apenas na Constituição de 1988 e a educação infantil foi incluída no sistema educacional. “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB 9394/96, art. 29)”.

Como é possível observar, durante um longo tempo a criança foi vista como alguém que precisava crescer rápido para ajudar nos trabalhos, felizmente caminhamos em direção a uma legislação mais coerente, que passou a ver a criança como sujeito de direitos, capaz de aprender, desenvolver-se fisicamente, cognitivamente e afetivamente. Após toda essa etapa concluída, é hora de ir para a escola e participar da sociedade por intermédio do convívio escolar através do ingresso na educação infantil.

Recriar a escola de Educação Infantil é superar compreensões assistenciais, compensatórias e

antecipatórias, que priorizam a guarda, a proteção e a moralização dos bebês e das crianças, assim como limitar-se à compreensão de que a Educação Infantil é um importante recurso para garantir as aprendizagens necessárias para o sucesso da criança na escola. (CURRÍCULO DA CIDADE EDUCAÇÃO INFANTIL SÃO PAULO, 2019, p. 22).

Com as mudanças nas legislações, é possível perceber a valorização da educação infantil, como lugar de direito da criança, lugar de fala e protagonismo infantil. É verdade que ainda se faz necessário muito investimento nessa esfera da educação. Educação de qualidade se faz com investimentos para capacitar os professores, gestores e funcionários, e não podemos esquecer de citar a grande importância de proporcionar espaços adequados para o atendimento das crianças, inclusive removendo barreiras físicas e aumentando as áreas externas para que tenham espaço para brincar e ter contato com a natureza por meio de hortas, jardins e parques.

CHEGOU A HORA DE IR PARA A ESCOLA, E AGORA?

Alguns podem acreditar que se a criança recebe atenção ao

chorar, pode atrapalhar o processo de adaptação, porém isso não é verdade. Esse momento é crucial para que a criança consiga se sentir segura e amada. A demonstração de afeto e cuidados, principalmente nos primeiros dias, sempre que possível, deve ser ofertada pela professora e com a presença de um familiar, tornando o ambiente mais acolhedor para a criança.

Algumas crianças podem apresentar comportamentos diferentes daqueles que normalmente revelam sem seu ambiente familiar, como alterações no apetite; retorno às fases anteriores do desenvolvimento (voltar a urinar ou evacuar na roupa, por exemplo). Podem, também, adoecer; isolar-se dos demais e criar dependências de um brinquedo, da chupeta ou de um paninho. (RCNEI, 1998, p.80).

“Deve ser dada uma atenção especial às crianças, nesses momentos de choro, pegando no colo ou sugerindo atividades interessantes” (RCNEIS, vol. 1, 1998, p.82). É importante criar um ambiente seguro e atrativo para a criança, proporcionando algumas possibilidades dentro do ambiente que possa lhe trazer conforto e

bem-estar. Também é importante ressaltar a permissão para que fique com objetos afetivos, aqueles trazidos de casa, tais como paninho, chupeta, brinquedo, entre outros, pois com o tempo naturalmente ao sentir segurança no ambiente e com a criação de vínculos emocionais com a professora e com as demais crianças, ela deverá abdicar da presença constante do objeto. Cada criança vai reagir de forma diferente, algumas vão chorar por mais tempo. No entanto, outras poderão se adaptar rapidamente e logo começar a interagir no ambiente, criando vínculos afetivos com a professora e isso é muito positivo, pois assim como o choro contagia, a alegria também é capaz de envolver quem está a sua volta.

Cada Centro de Educação Infantil possui uma realidade distinta, mas é muito importante organizar os tempos e espaços durante o período de adaptação, inserindo algum familiar na rotina da criança dentro da escola, assim a adaptação se dará de forma mais natural, pois a criança não será deixada por um longo período em um lugar estranho logo de imediato, quando chegar a hora de ficar na escola sem seu familiar, a criança vai estar em um ambiente já conhecido e isso fará com que se torne mais tranquila a sua permanência.

O planejamento é imprescindível e, inicialmente, se deve pensar em cenários que envolvam brinquedos, livros, rodas de música e história, inclusive atividades ao ar livre que promovam para a criança a possibilidade de desenvolver a curiosidade, o desejo, a alegria. Com o passar do tempo ao conhecer melhor a criança, a professora pode realizar atividades mais específicas para atender coletiva e individualmente as demandas das crianças, tornando sua inserção no ambiente escolar algo natural e prazeroso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo constata que a história da educação infantil nos mostrou que, ao longo dos tempos, a criança foi vista de formas muito distintas. Se antes a sociedade tratava as crianças como indivíduos que não necessitavam de um olhar diferenciado mediante suas especificidades, hoje sabemos que nos deparamos com famílias formadas nas mais diversas configurações. No entanto, em todas elas a criança é vista como um ser humano que necessita de cuidados, afeto e incentivo para o bom desenvolvimento, seja ele motor, cognitivo ou afetivo e, para isso, busca-se apoio na educação infantil, que hoje realiza um trabalho pedagógico embasado em estudos sobre o desenvolvimento infantil que enxergam a criança co-

mo sujeito de direitos e capaz de interferir no mundo a sua volta.

Portanto, para que os vínculos afetivos sejam construídos entre as crianças e a escola, é importante que nesse período de adaptação o atendimento a criança seja feito especificamente por uma professora, pois assim esse vínculo irá ser construído com maior facilidade. Nessa fase é importante estabelecer uma rotina especial programada para adaptar as crianças, com horários e regras para que os pequenos se sintam seguros e é muito importante reafirmar o papel da família nessa transição, pois quando a família está segura quanto ao atendimento à criança, transmitirá segurança para ela.

Logo, realizar atividades especiais nesse período irá cativar as crianças, envolvendo-as de tal maneira que as fará, naturalmente, participar com prazer das brincadeiras, conforme os dias vão passando. É importante que, na medida do possível, o tempo de permanência da criança na escola seja aumentado gradativamente durante a adaptação, até que seja viável sua permanência integral no ambiente escolar, de forma segura e tranquila, substituindo o sentimento inicial de medo e angústia por um sentimento de pertencimento, segurança e afeto.

Ressalta-se que a educação infantil é um direito da criança e o papel da família e da escola é garantir que sua inserção no ambiente escolar seja feita de forma mais tranquila possível, garantindo seu acesso e permanência, permitindo à criança integrar-se para conhecer o outro, para trocar experiências e para pertencer a um grupo fora da esfera familiar, brincando, compartilhando e desenvolvendo-se integralmente como sujeito de direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 10. Disponível em: <http://livrandante.com.br/philippe-aries-historia-social-da-crianca-e-da-familia/>. Acessado em 16 jul. 2020

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **LDB 9394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação, Brasília, DF, 20 de nov. de 1996. Dis-

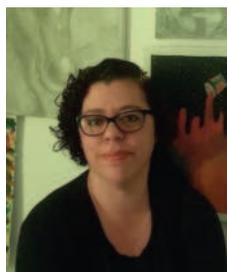
ponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 16 jul. 2020

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LADWING, GOI e SOUZA, **Adaptação e acolhimento na educação infantil**, 2013, p.12-13. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2013/EDUCAO%20E%20DESENVOLVIMENTO%20HUMANO/ARTIGOS/ADAPTACAO%20E%20ACOLHIMENTO%20NA%20EDUCACAO%20INFANTIL.PDF>. Acesso em 16 jul. 2020.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Educação Infantil. - São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-educacao-infantil.pdf>. Acesso em 16 jul. 2020.

SOUZA, 2007, p. 18. Disponível em: www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/souza_mcbr_dr_mar.pdf. Acessado em 16 jul. 2020



Nair Dias Ramos

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN), São Paulo-SP, Brasil; Professora de Educação Infantil e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo.



PERCEPÇÕES CONCEITUAIS DA DISCIPLINA DE ARTE NO BRASIL

NORMANILDES SANTOS ROCHA RIBEIRO

RESUMO: Pensar sobre a importância da disciplina Arte na educação brasileira implica também refletir sobre a formação do professor, sujeito que apresentará às crianças, meninos e meninas, jovens e adolescentes, em sua formação inicial, desde a Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a sua contribuição no desenvolvimento cognitivo dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Trazer reflexões acerca de como o professor do século XXI está se preparando para o trato com essa nova realidade de conhecimento, vem trazer à tona a questão e busca despertar nesse sujeito um novo olhar frente ao trabalho, resignificando o que é a prática artística, qual o seu papel no mundo contemporâneo, o que significa também que o professor terá que se preparar para atuar com o que ele tem de melhor, para que esse trabalho flua de maneira positiva, impactando na vida dos estudantes na contemporaneidade. Se faz necessário possibilitar a valorização e formação de qualidade, que deem o real valor ao ensino da arte a partir do preparo dos professores, que se dispõem a estudar essa área e a mudar a maneira como se faz e se enxerga a arte no Brasil. Pensar o ensino da arte, numa abordagem e visão de formação qualitativa, crítica, e não quantitativa, repetitiva, visando assim à equidade e preparando esses atores do processo para enfrentar as demandas exigidas por esse componente curricular no século XXI. Portanto, contribuindo para uma reflexão a respeito da importância que damos à arte-educação no desenvolvimento de crianças, meninos e meninas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Arte. Educação. Formação. Professor.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de conhecer mais sobre a arte e sua importância no Brasil, este artigo procura situar, de forma geral, as posições sobre o ensino da arte no país, desde o século XIX até chegar ao século XXI. As muitas mudanças ocorridas na sociedade, o sentimento da necessidade de conhecê-la, além de um número maior de cursos inseridos, a obrigatoriedade através das leis, buscando conhecer e fazer uma arte então, moderna, contextualizada, próxima à realidade dos sujeitos.

Conhecer os atores, indivíduos inseridos no processo de ensino aprendizagem e fazer um ensino da arte diferenciado, com a intenção de reconstruir o pensamento sobre o que deve ser arte e cultura. O que é arte? O que é belo? O que é o moderno? De quais formas se aprende arte? Como se ensina arte a alguém? Entre outros questionamentos.

Diferente era o que se pensava e se ensinava sobre arte, principalmente no século XIX, uma vez que essa arte se destinava apenas a algumas classes, dependendo do tipo de arte, como tocar piano, balé, entre outros. Surgia, assim, a necessidade de formação na área, buscar novas visões, novas experiências, reconhecer o fazer artístico, iniciando pelo professor, que, por vezes, pela falta de conheci-

mento e concepção na área, construída ao longo de suas histórias pessoais, não consegue construir uma boa prática pedagógica na área. E que, como a maioria, foram privados do acesso ao repertório cultural em sua própria família ou em locais de convivência, interferindo em sua expressividade artística. Isso gerou uma falta de consciência sobre os sentidos que esses conteúdos e vivências artísticas poderiam assumir na escola, refletindo nas escolhas e nos encaminhamentos de situações em sala de aula que envolvam as linguagens artísticas.

INCLUSÃO DA ARTE COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA

A inquietação pela inclusão da disciplina Arte no currículo, como obrigatória, levou alguns educadores a se lançarem nas pesquisas sobre o seu papel na escola, construindo importantes referências que pudessem nortear as ações dos professores. Nesse sentido, algumas instituições de ensino propuseram repensar o lugar da Arte no currículo, criando no Brasil os “Documentos oficiais” de orientação curricular, (PCN- Arte, 1998), e (RCNEI, 1998).

Esses documentos foram produzidos a partir de ampla discussão entre professores diretamente ligados às crianças e pesquisadores que contribuíram muito com

seus dados levantados durante as pesquisas. Perceberam a necessidade de oficialização, levando os sistemas de ensino, assim, a repensarem um documento oficial, norteador e orientador didático aos profissionais da educação.

Em consonância e atendendo às determinações da LDB, Lei de Diretrizes e Bases, (Lei 9.394/96), documento oficial que rege a educação brasileira, marcou-se definitivamente a história do ensino sistematizado no Brasil, encaixando a arte perfeitamente desde a Educação Infantil, valorizando e demonstrando a expressão de sentimentos e a criatividade em seu fazer artístico.

Desse modo, é fundamental realizar uma leitura reflexiva sobre a importância da disciplina de Arte no processo consciente enquanto construção e ferramenta fundamental à aprendizagem do indivíduo. Nesse contexto, compreende-se a arte como um produto interno que reflete a organização mental do indivíduo, cuja finalidade, na escola, é a de possibilitar que o aluno expresse seus sentimentos e libere suas emoções, deve ser apresentada sem modelos no processo criador, tendo o professor como facilitador de experiências, e situações de livre desenvolvimento das crianças. (EISNER apud BARBOSA, 1997, p.81).

ÁREA DE CONHECIMENTO NA ESCOLA

A LDB, em seu artigo 3º, inciso VI, ao falar sobre a obrigatoriedade da valorização dos profissionais da educação no ensino da disciplina Arte, mostra que é extremamente necessário que haja cursos de formação inicial e continuada para os professores, por contribuírem para o desenvolvimento das linguagens artísticas integralmente, como instrumentos de crescimento profissional.

A Arte, enquanto disciplina obrigatória, nunca recebeu o mesmo tratamento que atribuem às demais áreas da educação, uma vez que desde os primórdios da nossa história, não a compreendiam como área importante para o conhecimento de todos. Agora, sendo compreendida sob um novo prisma, tem-se um novo olhar numa Abordagem Triangular, que tem por objetivo inter-relacionar a leitura de imagem, a contextualização histórica e a fruição estética. (BARSBOSA, 1998, p.22).

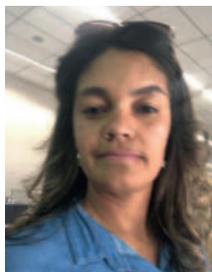
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte hoje, diferente de como era inicialmente concebida no século XIX, é tida como instrumento obrigatório a ser ensinado às crianças e aos indivíduos da escola, fazendo com que fique ainda mais evidente e faça sentido como ins-

trumento de transformações sociais, enxergando-a sob uma visão contemporânea da mesma na Educação.

Este movimento tende a resgatar o valor da disciplina Arte na escola, como um saber fazer, passível de reflexão e de construções históricas, instituindo-a como uma área de conhecimento por possibilitar a expressão de várias habilidades motoras, sociais, psicológicas, afetivas e emocionais, dentre outras que servem para desenvolver novas formas de representação da realidade vivida, desde os primórdios até a atualidade.

Arte é vida, é transformação cultural na vida de cada indivíduo, enxerga o aluno como construtor e protagonista de sua história. Essa deve ser a sua função. Caso contrário, não faz sentido sua existência enquanto área do conhecimento.



Normanildes Santos Rocha Ribeiro

Pedagoga, especialista em Neuropsicologia Educacional; Educação Inclusiva; Artes e Docência no Ensino Superior. Iniciou a carreira na Educação em 2009, no município de Mariporã, passando pelas prefeituras de Franco da Rocha, Itaquaquecetuba e Secretaria do Estado da Educação (SE) de São Paulo. Atualmente é professora de Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino das cidades de São Paulo e Guarulhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: conflitos / acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. **Recorte e Colagem: Influências de John Dewey no Ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1982.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. (Parâmetros Curriculares nacionais de 1ª a 4ª série). v.6.

_____. Parâmetros Curriculares em Geral e para as Artes Plásticas em Particular. **Arte & Educação em Revista. Rio Grande do Sul, n.4**, p.7-15, dez. 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 105p. (Parâmetros Curriculares nacionais de 5ª a 8ª série).

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

AS TECNOLOGIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

REGINA DA SILVA AGOSTINHO

RENATO SOUZA DE OLIVEIRA CARVALHO

RESUMO: Nas últimas décadas, as tecnologias digitais modificaram significativamente a estrutura social e, conseqüentemente, a vida dos seres humanos. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) passaram a integrar o cotidiano dos sujeitos sociais, facilitando suas vidas. No âmbito educacional, a utilização das TIC's em sala de aula veio para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, encurtando distâncias, por exemplo, como é o caso da Educação a Distância (EaD) e também no papel de inclusão, voltado ao público-alvo da Educação Especial. A presente pesquisa teve como resultados que o uso das TIC's é essencial para a apropriação da alfabetização digital por parte dos estudantes, sendo fundamentais para estimular e auxiliar no processo de autonomia dos estudantes com deficiências.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação. Comunicação. Estudantes. Deficiências. Ensino. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, a chamada era digital surgiu de modo a facilitar a vida do ser humano, estendendo-se a diversos aspectos do seu cotidiano como: a aprendizagem, a educação, o trabalho, a pesquisa, a comunicação, entre outros aspectos. Segundo Couto, baseado nas ideias de Soares:

O termo letramento digital define-se como estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de lei-

tura e de escrita no papel. Com esse conceito está o de alfabetização digital, que tem a sua especificidade. [...] esse termo pode ser utilizado para os alfabetizados e que alcançam o domínio dos códigos que permitem acessar a máquina, manuseá-la e utilizar seus comandos para práticas efetivas de digitação, leitura e produção de mensagens para efeitos de interação à distância ou para leitura de informação ou leitura e escrita de outras linguagens (visuais, sonoras, etc). (SOARES, 2002 apud COUTO, 2012, p.48).

Quanto ao trabalho com estudantes com deficiências, existe, por exemplo, legislação pertinente quanto à implementação nas escolas das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's), criadas para a integração desse estudante, através da utilização de equipamentos de informática, mobiliários e materiais pedagógicos, utilizando-se das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's).

Assim, a presente pesquisa foi concebida a partir de revisão bibliográfica, a fim de investigar: Como a apropriação da alfabetização digital pode estimular e auxiliar no

processo de desenvolvimento da autonomia de estudantes com deficiências?

Do ponto de vista acadêmico, este artigo se justifica pelo fato de que a utilização das TIC's em sala de aula veio para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, além de exercer um papel de inclusão, voltado ao público-alvo da Educação Especial.

TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

Para a sociedade atual, as tecnologias compreendem recursos, equipamentos e/ou dispositivos que foram criados a fim de ampliar as capacidades físicas, mentais e intelectuais do ser humano, facilitando assim a sua vida:

[...] as tecnologias estão presentes em cada uma das pegadas que o ser humano deixou sobre a terra, ao longo de toda a sua história. Desde um simples pedaço de pau que tenha servido de apoio, de bengala, para um homem no tempo das cavernas, por exemplo, até as modernas próteses de fibra de carbono que permitem, hoje, que um atleta com amputação de ambas as pernas possa competir em uma Olimpíada, dis-

putando corridas com outros atletas sem nenhuma deficiência [...]. (LÉVY, 1999 apud GALVÃO FILHO, 2009, p.38).

Geralmente, elas são utilizadas de diferentes maneiras e em vários ramos de atividades, destacando-se, por exemplo, nas indústrias de automação, no comércio, na publicidade, na comunicação e também na área da educação, como é o caso da Educação a Distância. Segundo Oliveira *et al.* (2015), a principal responsável pelo crescimento e potencialização da utilização das TIC's foi a popularização da internet.

Para os autores, a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem se faz cada vez mais necessária, pois o uso das TIC's torna as aulas mais atrativas, proporcionando aos estudantes uma forma diferenciada de ensino.

No ambiente escolar, as TIC's trazem uma perspectiva transformadora e determinante, melhorando a qualidade do ensino, mas devemos considerar que há ainda alguns problemas associados à implementação e ao uso das tecnologias nas escolas:

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora,

muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade. (IMBÉRNOM, 2010, p.36).

Ou seja, é preciso compreender que as tecnologias não são o ponto principal no processo de ensino e aprendizagem, mas sim uma das ferramentas que media as relações entre o docente, o estudante e o aprendizado, sendo essencial superar os velhos métodos para incorporar o novo.

ALFABETIZAÇÃO DIGITAL E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS

No caso da Alfabetização Digital, define-se essa por um conjunto de aprendizados que envolvem os signos linguísticos, as linguagens verbais e não-verbais que envolvem as práticas de leitura e de escrita nas diversas ferramentas digitais. Trata-se, portanto, de uma forma de alfabetização a partir de recursos tecnológicos dentro de um contexto chamado Letramento Digital. O termo em si "Alfabetização Digital" frequentemente é utilizado para significar:

A aquisição de competências básicas para o uso de computadores e também das redes, conjuntamente com o objetivo de transformar através desses meios não somente os indivíduos, mas também a comunidade em que está interagindo com uma postura de responsabilidade e sentido de cidadania. (TAKAHASHI, 2000, p. 31).

Uma das ferramentas ligadas à alfabetização e letramento digitais, comumente relacionadas à educação inclusiva, são as Tecnologias Assistivas, pois possibilita o trabalho docente com o estudante. Bersch discute sobre o tema, dizendo que:

Quando ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilita a manipulação de objetos

de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente. (BERSCH, 2013, p.12)

Ou seja, além de facilitar o trabalho pedagógico, ela auxilia no desenvolvimento da autonomia desses educandos. Sendo assim, os recursos disponibilizados para as escolas a fim de contribuir nos processos de inclusão e autonomia dos estudantes com deficiências estão dispostos na Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007, trazendo o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's), integrando o estudante ao ambiente escolar através de equipamentos de informática adaptados, mobiliários e materiais pedagógicos, baseados nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), tornando-se recursos que atraem, instigam e estimulam a aprendizagem:

(...) os ambientes de aprendizagem baseados nas tecnologias da informação e da comunicação, que compreendem o uso da informática, do computador, da Internet, das ferramentas para a Educação a Distância e de outros recursos e linguagens digi-

tais, proporcionam atividades com propósitos educacionais, interessantes e desafiadoras, favorecendo a construção do conhecimento, no qual o aluno busca, explora, questiona, tem curiosidade, procura e propõe soluções. O computador é um meio de atrair o aluno com necessidades educacionais especiais à escola, pois, à medida que ele tem contato com este equipamento, consegue abstrair e verificar a aplicabilidade do que está sendo estudado, sem medo de errar, construindo o conhecimento pela tentativa de ensaio e erro. (ZULIAN e FREITAS, 2000, s/p).

Ainda, o Ministério da Educação disponibilizou materiais didáticos e paradidáticos em braile, áudio e na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), notebooks com sintetizador de voz e softwares para as escolas, facilitando, assim, o progresso do estudante e construindo um currículo integrador.

Assim, tanto o governo quanto as escolas devem contribuir para que a inclusão aconteça, atendendo as necessidades e especificidades de cada um. Infelizmente sabemos que, apesar da

Legislação pertinente, ainda existem barreiras dentro das escolas, impedindo a permanência e a autonomia desses estudantes. Por isso, Valente compreende que a escola é um espaço em que deve ocorrer o respeito às diferenças, à individualidade de cada estudante, criando condições para que ele desenvolva diferentes competências e habilidades:

As crianças com deficiência (física, auditiva, visual ou mental) têm dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Estas dificuldades podem impedir que estas crianças desenvolvam habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem. (VALENTE, 1991, p.1).

Portanto, as Tecnologias Assistivas e as Tecnologias de Informação e Comunicação são muito importantes para que os estudantes com deficiências se sintam acolhidos, aprendizes, participantes ativos e autônomos, o máximo possível que conseguirem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e letramento digitais, como visto na literatura, são vertentes da linguagem não-verbal que perpassam por todos os

cenários que compõem nossa sociedade. A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação é uma forma de contribuir para a inclusão e a participação efetiva dos estudantes, em especial os deficientes, na era da sociedade da informação e, em particular, no âmbito escolar.

Podemos concluir que as Tecnologias Assistivas e as Tecnologias de Informação e Comunicação são extremamente necessárias e importantes para que os estudantes com deficiências se sintam acolhidos, participantes ativos e consigam desenvolver a sua autonomia, o máximo possível. Ou seja, as TIC's em si são ferramentas poderosas para que eles se desenvolvam, aprendam e comecem a ter certa autonomia.

Porém, temos problemas no processo de inclusão. Como exemplo, podemos dizer que um dos problemas ocorre por parte dos docentes, pois boa parte não está alfabetizada digitalmente, o que muitas vezes os impedem de utilizar as TIC's em sala de aula, fugindo inclusive dessas ferramentas em vez de tentar se apropriar e conhecê-las. No caso da Educação Especial, a Sala de Recursos Multifuncionais necessita não só do professor especialista, mas também de um professor alfabetizado digitalmente para que se faça um bom uso dos equipamentos, auxiliando o estudante.

Por isso, o acompanhamento durante todo o processo, para que a inclusão aconteça, é de extrema importância não só para o trabalho docente, mas principalmente para o estudante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: 2008.

COUTO, M.E.S. Alfabetização e letramento digital. **Estudos IAT, Salvador, v.2, n.1**, pp. 45-62, 2012.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7 Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S.P.; SOUSA, E.R. **TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno**. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019>. Acesso em: 22 dez. 2019.

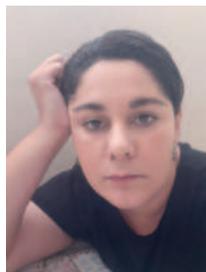
SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação, nº 25**, jan-abr, 2004. pp. 5-17. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em: 27 nov. 2019.

TAKAHASHI, T. **Sociedade da informação no Brasil: livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

VALENTE, J. A. **Liberando a mente: computadores na educação especial**. Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1991.

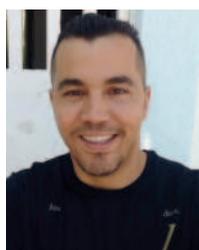
ZULIAN, M.S.; FREITAS, S.N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Cadernos de Educação Especial /**

Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC -. Vol. 2 (2001) - Nº 18 (2001) - 112 p. - Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/02/r5.htm>. Acesso em 14 dez. 2019.



Regina da Silva Agostinho

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Educação Paulista - FAEP/ITEQ. Graduação em Gestão de Recursos Humanos pelo Centro Universitário UNIBTA. Pós-graduanda em Letramento Digital pela Faculdade Interativa de São Paulo - FAISP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.



Renato Souza de Oliveira Carvalho

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE; Licenciatura em Geografia pela Universidade de Guarulhos - UNG. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Professor de Ensino Fundamental II e Médio da Prefeitura Municipal de São Paulo.



A VISÃO DE “PIAGET” SOBRE O LÚDICO NA APRENDIZAGEM INFANTIL

RENATA SILVÉRIO VENTURA

RESUMO: Este artigo abordará a vida de Jean Piaget (1896-1980) e o lúdico (jogos e brincadeiras na aprendizagem) como um fator fundamental para o desenvolvimento das funções cognitivas e um influente facilitador para que esta estabeleça vínculos sociais com os seus semelhantes. A escolha deste tema nasceu da necessidade de explorar o assunto “jogos e brincadeiras infantis” não só como ingênuas atividades de entretenimento, mas como atividades que possibilitam a aprendizagem das mais variadas habilidades. O objetivo é expor o pensamento de Jean Piaget correlacionado ao lúdico, o que ele chama de jogos, como recursos adequados e que contribuem para o desenvolvimento das funções cognitivas da criança. Renomado psicólogo e filósofo suíço, Jean Piaget foi conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil, passando grande parte de sua carreira interagindo com crianças e pesquisando seu processo de raciocínio. Ainda hoje, suas ideias e suas obras têm um grande impacto no campo da Psicologia e Pedagogia.

Palavras-chave: Piaget. Lúdico. Jogo. Desenvolvimento. Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata da concepção do lúdico na aprendizagem infantil de Jean Piaget, pois a atividade lúdica encontra-se presente em todo processo de apren-

dizagem e na formação das crianças, além de ser uma solução didática que auxilia no ensino. Tal pesquisa objetivou abordar as atividades lúdicas na concepção deste autor, em comparação a outros diferentes teóricos do desenvolvi-

mento cognitivo como, por exemplo, Vygotsky e Wallon, de maneira que as contribuições advindas do lúdico sejam relacionadas ao desenvolvimento da criança.

O estudo caracteriza-se por pesquisa bibliográfica, englobando as produções já publicadas. O lúdico passa a ser um conector entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais num significado mais generalizado. Com isso, verifica-se a importância do brincar, em que a criança irá “modelar” o mundo à sua volta, apropriando-se de experiências, informações, atividades, atitudes e valores.

PIAGET (1896 - 1980)

Jean William Fritz Piaget, nascido em 09 de agosto de 1896 na cidade de Nêuchatel, região ocidental da Suíça. Arthur Piaget, seu pai, desempenhou o cargo de professor de Literatura e escreveu vários trabalhos científicos sobre escritos medievais. Rebeca Suzanne, sua mãe, era de ascendência inglesa e recebeu um ensino luterano devido seus pais. Diferente de Arthur, ela tinha um temperamento calmo e doce, enquanto Arthur era um homem muitas vezes autoritário.

Em sua infância, Piaget interessou-se primeiramente por mecânica e continuou ao longo de seu período escolar. Começou a escre-

ver logo cedo, publicando um texto na revista “Sociedade dos Amigos da Natureza de Nêuchatel e Arredores” e, aos 10 anos de idade, tratou sobre a observação de um pássaro albino, então considerado o seu primeiro trabalho científico. Logo após a publicação deste artigo, Piaget então escreveu uma carta ao diretor do Museu de História Natural solicitando autorização para visitar as coleções após o horário de expediente. Sua solicitação foi aceita e, pouco tempo depois, já detinha o cargo de Assessor do Diretor na Coleção de Moluscos e, mais adiante, especializou-se em lesmas lacustres, observando minuciosamente a mudança de comportamento destas espécies em ambiente alterado.

Então no segundo grau, influenciado pelos estudos no museu, estudou Biologia na Universidade de Nêuchatel, onde interessou-se pela Filosofia, tendo formação interdisciplinar. Neste tempo foi membro da “Associação Cristã da Suíça”, durante a Primeira Guerra Mundial, e por grande influência de seu professor Arnold Raymond (1874-1958) estudou Teologia, mas sua tese de doutorado foi sobre a Filosofia do número. Entre essas idas e vindas, acabou despertando em Piaget as relações entre a matemática e a biologia. No ano de 1918, com apenas 22 anos, apresentou sua tese de doutorado sobre moluscos e tinha planejado realizar um segundo trabalho so-

bre questões filosóficas, mas não se concretizou.

Em 1919, com 23 anos, Piaget frequentou os cursos de Psicologia e Psicopatologia, dando início a sua jornada nesta área e adicionou a área da lógica e filosofia das Ciências na Universidade de Paris. Um ano depois, recebeu o convite para trabalhar no Instituto Jean Jacques Rousseau na cidade de Genebra, então como assistente e já, no ano subsequente, desempenhava novas funções devido sua desenvoltura. Então na França, e apesar do curto tempo na capital (de 1919 a 1921), foi de grande importância para o suíço, pois possibilitou seu contato com os diversos domínios da ciência. Foi solicitado a padronização de testes de inteligência para as crianças francesas, incluindo as crianças anormais e, neste período, interessou-se pelas respostas “falsas” das crianças, iniciando seus primeiros estudos na área de psicologia do desenvolvimento e dando um novo rumo à sua carreira. Jean Piaget casou-se com Valentine Châtenay, ex-aluna e sua colaboradora, em 1923, com quem teve três filhos: Jacqueline (1925), Lucienne (1927) e Laurent (1931).

PIAGET E O LÚDICO

Para Piaget (1975), o jogo é formado de três tipos de estruturas caracterizadas como exercício,

símbolo e regras. Jogos de Exercício aparecem no nascimento, se estendendo até o aparecimento da linguagem. Ele ressalta que os exercícios lúdicos não aparecem apenas nos dois primeiros anos de vida, mas em toda infância estão presentes. Porém, a partir do momento que a criança começa a falar, ocorre a diminuição do jogo de exercício.

Dentro dessa fase, Piaget (1975) definiu duas categorias desses jogos: os de exercícios sensório-motor, caracterizados como jogos de exercícios simples, que reproduzem uma conduta adaptada a um fim utilitário como fazer rolar um carrinho, puxar um barbante, etc. Ainda temos os jogos de exercício do pensamento, que representa uma atividade que incide em fazer perguntas pelo singelo prazer de perguntar: “Por quê?”. Piaget considera que a criança é um ser dinâmico e que, a todo instante, interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas.

Mais tarde, Piaget (1998) incluiu os jogos simbólicos, que surgem com o aparecimento da linguagem até os seis ou sete anos aproximadamente. A criança começa a usar símbolos mentais (imagens ou palavras) que representam objetos que não estão presentes. Já os jogos de regras dão sinais a partir dos seis ou sete anos de idade. Esses jogos podem conter o

exercício sensório-motor ou a imaginação simbólica. A regra é o elemento novo que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas. O jogo de regras persiste por toda a vida do adulto, sendo elas transmitidas ou espontâneas.

Em suas pesquisas, Piaget produziu a teoria de que a criança é um ser ativo, dinâmico no seu próprio desenvolvimento do conhecimento, através da sua interação com o meio e pela formação de uma estrutura interna que se encontra em expansão contínua através dos símbolos. A teoria defendida por Jean Piaget é uma ideia de etapas, onde os humanos, a partir do nascimento até a então fase da adolescência, passam por várias mudanças de forma ordenada e previsível, ou seja, falamos dos estágios que tanto caracterizam a sua teoria. Para compreendermos melhor a teoria defendida por este autor, é preciso que sejam esclarecidos alguns conceitos bastante importantes: esquema, adaptação, assimilação, acomodação e equilíbrio.

Piaget (1998) considera o ato de brincar uma linguagem típica da criança, sendo mais expressiva que a linguagem verbal. Por isso levou-o a conferir ao jogo um papel de complemento imprescindível à análise da criança. O jogo, como então chamado pelo autor, representa o equivalente ao lúdico da

fantasia, além do que atualiza suas imaginações inconscientes, sexuais e agressivas, seus desejos e suas experiências vividas. Em seus estudos, Piaget (1998) contribui principalmente ao analisar o simbolismo secundário do jogo, compreendido como “o simbolismo menos consciente que o das ficções comuns” (p.217). O jogo de ficção corresponde à manifestação mais importante na criança, que é o pensamento simbólico consciente.

Não voltaremos, pois, a abordá-lo aqui, senão a propósito dos primeiros esquemas verbais e dos “pré-conceitos”, tão característicos do nível de dois a quatro anos. Esforçar-nos-emos, pelo contrário, em mostrar que a aquisição da linguagem também está subordinada ao exercício de uma função simbólica, a qual tanto se afirma no desenvolvimento da imitação e do jogo, quanto no dos mecanismos verbais (PIAGET, 1998, pag. 11)

O autor relata que a imitação constitui apenas uma das fontes da representação, fornecendo essencialmente seus “significantes” então imaginados. Em um outro extremo, o autor cita o ponto de vista das significações, sobretudo podendo considerar o jogo ou atividade lúdica como levando igualmente da ação à representação, na medida em que evolui da sua forma inicial de exercício sensório-motor para a sua segunda forma de jogo simbólico ou jogo de imaginação.

Vale ressaltar a citação que expõe, o que este chama de “segundo período do desenvolvimento da criança” que, de 6 a 7 anos de idade, ou seja, a partir da aquisição sistemática da linguagem, verifica-se uma sucessiva aparição de uma série de formas novas de símbolos lúdicos, que o autor tenta classificar e analisar, visto que só um estudo pormenorizado de sua formação pode confirmar uma significação do jogo simbólico em geral, isto é, de uma das variedades mais características da representação infantil e seu desenvolvimento.

Muito antes disso, segundo o próprio Piaget (1978), “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para gastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. Utilizando-se do jogo como ferramenta pedagógica, a criança processa a construção de conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Agindo sobre os objetos, já de pequenas, estruturam seu tempo e espaço, desenvolvendo então a ciência de casualidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica. As crianças ficam mais motivadas para usufruir da sua inteligência, pois querem jogar bem, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos como emocionais.

SEGUINDO A LINHA DE PIAGET

Por meio da atividade lúdica que a criança atribui sentido ao seu mundo e, por isso, toda criança necessita brincar para se apropriar de conhecimentos que então auxiliarão a atuar no meio em que ela convive. Em algumas ocasiões, ela vai reproduzir, de sua forma, situações que presenciou em seu meio.

Na linha de Piaget, encontramos outros autores que seguiram esse pensamento. Kishimoto (2000), por exemplo, defende que as atividades lúdicas intervêm absolutamente no desenvolvimento da imaginação, da representação simbólica, da cognição, dos sentimentos, do prazer, das relações, da convivência, da criatividade, do movimento e da autoimagem dos indivíduos. Antes mesmo, a própria Kishimoto (1999, p. 110) já citava afirmando que, nesta linha de pensamento, é brincando que as crianças aprendem a socializar-se com as outras crianças e desenvolvem a motricidade, a mente, a criatividade, em conjunto com outras crianças. A autora afirma que, pelo contato direto com objetos, concretos ou pedagógicos, que se exercitam os primeiros diálogos, trocas de ideias, contatos com parceiros, o imaginário infantil, a exploração e o descobrimento das relações. Por fim, é brincando que a criança coordena o mundo que a rodeia.

Mesmo havendo muitas divergências entre Piaget e Vygotsky encontramos consenso em alguns pensamentos. No que diz respeito aos estudos de Vygotsky (1984), o jogo é considerado um estímulo à criança no desenvolvimento de processos internos de construção do conhecimento e no âmbito das interações com os outros. O autor, que se aprofundou no estudo do papel das experiências sociais e culturais a partir da análise do jogo infantil, aponta que no jogo, a criança transforma pela imaginação os objetos produzidos socialmente.

A teoria de Vygotsky (1984) afirma que toda atividade lúdica da criança possui regras. A situação imaginária, em qualquer forma de brinquedo, já contém regras que demonstram características de comportamento, mesmo que de forma implícita. Para esse autor, o jogo é o nível mais alto do desenvolvimento na fase pré-escolar, e é através dele que a criança se move.

Então, a partir das teorias de Piaget e Vygotsky entende-se que é preciso refletir sobre o papel do educador, ao utilizar o lúdico como recurso pedagógico, o que lhe possibilita o conhecimento sobre a realidade lúdica da criança, sobre seus interesses e necessidades.

Assim, ao utilizar o jogo como recurso pedagógico, o educa-

dor deve considerar a organização do espaço físico, a escolha dos objetos e dos brinquedos e o tempo que o jogo ocupará em suas atividades diárias na educação infantil. Esses pontos são definidos como requisitos básicos, fundamentais para o trabalho com o lúdico no processo de desenvolvimento cognitivo infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Piaget, o intelectual não pode ser separado do físico. Assim, não há aprendizado sem um funcionamento total do organismo. A brincadeira e o jogo, neste aspecto, assumem funções fundamentais no desenvolvimento do indivíduo. Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, indispensável à prática educativa (PIAGET, 1998).

Vale lembrar que, embora Piaget não tenha ligação direta com a Pedagogia, seus estudos foram sobre a Epistemologia Genética, a teoria do conhecimento, que mais tarde contribuíram significativamente para a Pedagogia e para outros teóricos, como pela sua importante contribuição em relação ao papel do jogo para Froebel, que deu muita importância à criança, destacando suas atividades estimuladas e dirigidas, valorizando a liberdade de expressão e o interesse das crianças, percebidos por

meio de brincadeiras livres e espontâneas.

O autor defende que, neste contexto e processo, os educadores têm uma função mediadora, que guiam as regras sociais e, através das suas observações do ato de brincar, podem intervir e estimular o desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças através do simbólico ou representativo, também denominado por Piaget de jogo.

Deste modo, o Lúdico, segundo Piaget, baseado na aplicação e desenvolvimento por meio dos jogos, com metodologias adequadas, permite que as crianças enriqueçam seu desenvolvimento em todos os aspectos: físico, emocional, cognitivo e social, constituindo, desse modo, crianças autônomas, equilibradas emocionalmente e aptas às regras do convívio social.



Renata Silvério Ventura

Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera (2012). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Conchas - FACON (2015). Professora de Educação Infantil e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.**

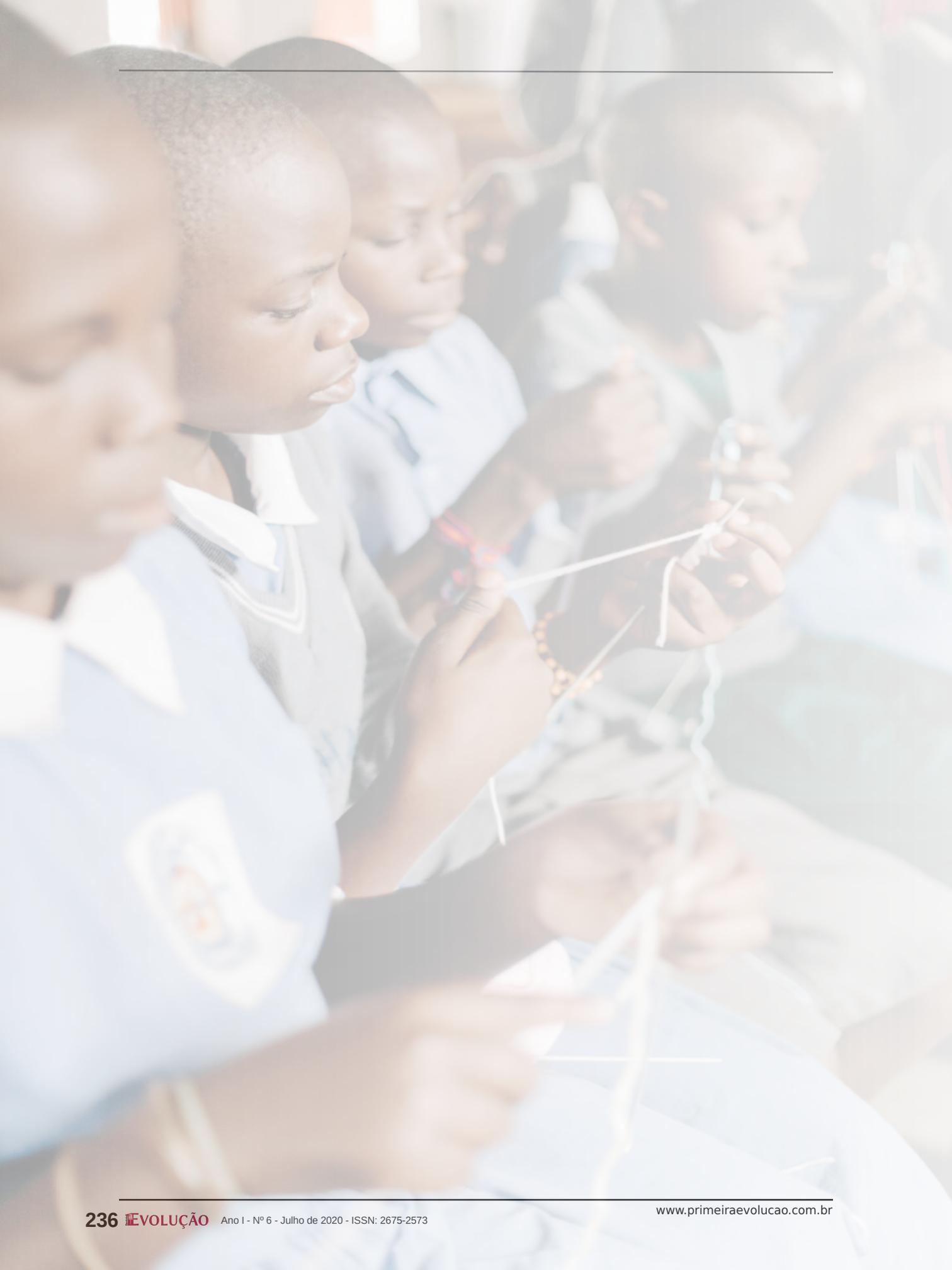
2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

KISHIMOTO, Mochida. Brinquedo e brincadeira. Usos e significações dentro de contextos culturais. In SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.) 4ª. edição. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** Petrópolis: vozes, 1997.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 3ª. Edição. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Brinquedo e brincadeira. In SANTOS, Santa Marli Pires dos Santos (org.) 4ª. Edição. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** Petrópolis: vozes, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULO NAS ESCOLAS

RITA DE CÁSSIA FERREIRA DE SOUZA SIQUEIRA

RESUMO: Este texto retrata as relações da sociedade com os variados grupos étnicos, evidenciando os conflitos e polêmicas geradas devido à existência do racismo e preconceitos. Fazendo-nos pensar que as instituições escolares podem ajudar a resolver parte do problema, com ensino voltado à reflexão das ações e colaborando para que cada ser humano possa entender, aceitar e respeitar suas raízes e origens, assim como dos demais que lhes cercam.

Palavras-chave: Preconceito. Política. Diversidade. Sociedade. Identidade.

INTRODUÇÃO

Ultimamente os mais variados meios de estudo e pesquisa vem abordando assuntos relacionados às relações étnico-raciais, podemos observar isto na política atualmente, onde aparecem com frequência alguns questionamentos a respeito, principalmente na mídia, muitas das vezes gerando grandes conflitos e debates.

No Brasil, a diversidade étnica é muito grande, pertencendo a

uma longa história, onde foi incluída num mesmo cenário três grupos distintos: portugueses, indígenas e negros de origem africana. Através deste contato, favoreceu as relações das culturas existentes hoje no país, levando a construção de um povo miscigenado, multifacetado, marcado pelo antagonismo.

O ambiente escolar, considerado uma instituição social, é um dos responsáveis pelo processo de socialização dos sujeitos que a ela

recorrem, tal como as crianças, e, pensando assim, é por meio delas que se estabelecem vínculos de diferentes núcleos familiares e culturais.

“Alguns cientistas sociais passaram a considerar ‘raça’ um grupo de pessoas que, numa dada sociedade, é socialmente definido como diferente de outros grupos em virtude de certas diferenças físicas reais ou putativas” (BERGHE, 1970, p. 10 apud GUIMARÃES, 2005, p.24). No entanto, há no Brasil uma certa dose de preconceito, que deve ser distinguido do preconceito racial, no sentido americano. Por preconceito de cor, em contraste com o preconceito racial, entende-se que as atitudes em relação a pessoas de ascendência negra são influenciadas pela cor e não pela origem racial ou biológica.

O sangue negro não é visto como um estigma, nem identifica alguém radicalmente. Quando os brasileiros usam o termo negro - o que raramente fazem - estão se referindo a negros puros. De fato, o termo preto é geralmente usado, assim como outros termos, para descrever as características físicas das pessoas (FRAZIER 1942, p. 292 apud GUIMARÃES, 2005, p.45).

Assim sendo, alguém somente pode ter cor e ser classificado a um grupo de cor, se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha significado.

Hoje percebemos uma necessidade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos documentos que regem a Educação Básica, que passam por fortes repercussões pedagógicas, até mesmo na formação de educadores.

Não obstante, percebemos através da mídia, programas, entrevistas e pesquisas variadas que ainda nos encontramos em uma sociedade que se comporta, muitas vezes, preconceituosamente e racista, mesmo com tantos projetos com foco na igualdade social e na educação, procurando fazer sua parte ao ter pessoas de várias etnias relacionando-se no mesmo ambiente.

QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS

A temática sobre as questões étnico-raciais nas unidades escolares vem sendo abordado com frequência, visto que a necessidade é grande num ambiente onde há uma grande diversidade de pessoas.

Pensando num bom convívio dentro do mesmo lugar e se tratando de uma escola, temos que respeitar umas às outras. Por intermédio da leitura de livros diversos, das brincadeiras, entre outras atividades, os educadores devem trabalhar com seus alunos

a questão do racismo, no qual ainda está muito presente atualmente.

Trabalhar com nossas crianças negras, indígenas, brancas (sejam elas da etnia que forem), de tal forma que consigam se ver como é, assimilando de onde vem as suas raízes históricas que deram origem à própria identidade, assim poderá aprender a respeitar a imagem que tem de si mesmo e as demais pessoas ao seu redor, como seres humanos com os mesmos direitos, possuindo exemplos escolares que evidenciem essa expectativa.

Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana (MUNANGA, 2005, p.15).

Nossa identidade é resultado de um processo dialético entre o que é de caráter individual e cultu-

ral, uma produção sócio-histórica, um processo criado e recriado.

As instituições de ensino detêm um considerável papel a realizar na desconstrução dos estereótipos criados pela sociedade para as diversas etnias.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro Brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (BRASIL, 2003).

A intolerância, preconceito, racismo e discriminação são assuntos que afetam a sociedade brasileira. No entanto, atingem, sobretudo, a população negra, isso em razão de se tratar de um grupo étnico que vem passando por um processo de discriminação há muitos séculos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas dependências escolares, podemos perceber que as relações étnico-raciais são ainda uma questão que causa polêmica entre todos.

A fim de que a discriminação e o preconceito jamais se manifestem, é importante que os educadores dialoguem com seus pares e grupos de alunos a este respeito. As unidades escolares devem estar preparadas e dispostas a receberem a todos com o mesmo tratamento, independente de sua etnia.

Em concordância com os autores citados neste texto, constata-

se que a educação anteriormente passou por um momento antirracista e contrária aos preconceitos, porém ainda permanece o preconceito, o racismo e o machismo, por exemplo, se fazendo presentes.

Assim, podemos concluir que as questões étnico-raciais precisam fazer parte do currículo escolar, de modo que haja mais respeito entre os mais diversos tipos de indivíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 9394 - 24 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/ SEF, 2005.

GUIMARÃES. Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. revista. - Brasília: MEC/ SECAD- Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.



Rita de Cássia Ferreira de Souza Siqueira

Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO REGULAR: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS

ROSELI AGUILERA YOSHIZAKI

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir brevemente como a escola regular encara o desafio de atender as diferenças individuais dos alunos com deficiência e que apoios educativos especializados são oferecidos para que eles possam realmente se apropriar do saber, a despeito de suas dificuldades. Para superar esse desafio, o de promover a democratização da educação no país e construir uma escola inclusiva de qualidade para todos, chegou-se à conclusão que devem ser criadas culturas inclusivas e desenvolvidas políticas públicas de inclusão. As práticas de inclusão educacional exigem a mudança de atitudes com a aceitação e o acolhimento do deficiente; a busca de metodologias interativas e de estratégias diversificadas para a aprendizagem, favorecendo a troca entre os alunos.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Atendimento. Educacional. Aprendizagem. Intervenção.

INTRODUÇÃO

Ao longo do desenvolvimento histórico da Educação Especial no país, os verbetes “educação especial”, “educação inclusiva” e “classes especiais” vêm sendo empregados de acordo com alguns va-

lores e crenças subjacentes à cultura. Diversos registros sobre o modo de pensar e de agir com a pessoa com deficiência nas instituições educacionais demonstram que essa preocupação pedagógica se apresenta como um desafio para os pesquisadores da Educação

Especial nos dias atuais, pois ainda há muito a ser investigado e experimentado na realidade escolar brasileira.

A análise do processo de inclusão na escola regular, dos ajustes e adequações que favorecem efetivamente a educação de discentes com deficiência, justifica a necessidade do aprofundamento temático do presente trabalho, que será norteado no princípio de que só o "aprender com êxito propicia a inclusão numa vida de participação e transformação nacional, dentro de um contexto de justiça social" (LDBEN nº 9.394/96).

A incorporação das concepções teórico-filosóficas e, ao mesmo tempo, o envolvimento de toda a comunidade escolar (a família e os equipamentos sociais) na construção de uma escola inclusiva vão, como afirmava Paulo Freire, "garantir o direito inalienável que todos têm de aprender os fundamentos, as razões, os fins de todas as coisas, para que possam formar uma consciência crítica de sua presença no mundo, para que sejam capazes de se apropriarem do mundo e, sobretudo, de mudá-lo" (2009, p. 178).

É possível identificar que a legislação garante a inclusão de alunos com deficiência, respeitando o princípio de direitos iguais para todos, promovendo o desenvolvimento do potencial de

cada um, com base no princípio de que todos os educandos têm o direito de acesso aos mesmos conteúdos, e ao mesmo tempo, avalia-se com a formação continuada dos profissionais, com a incorporação dos conhecimentos no fazer pedagógico, com o apoio especializado de equipamentos sociais, a escola inclusiva será capaz de proporcionar a todos os educandos uma aprendizagem de qualidade.

A perspectiva teórica deste artigo está pautada em estudos feitos por Sue Stubbs (2009), Rosita Edler Carvalho (2000), Maria Cecília Cardoso (1992) e nos textos da legislação brasileira, especificamente, da legislação municipal da cidade de São Paulo. Essas concepções teóricas sobre a inclusão escolar foram essenciais para a compreensão das mudanças de paradigmas necessárias à transformação da escola regular do sistema oficial de ensino numa escola inovadora, cujos projetos pedagógicos favoreçam a inserção do aluno com deficiência, oferecendo-lhe igualdade de oportunidades e condições de aprendizagem.

A ESCOLA INCLUSIVA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO REGULAR

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos promoveram significativas alterações nos conceitos, nas legislações,

nas práticas pedagógicas, possibilitando um novo entendimento e a reestruturação da Educação Especial.

Para Stubbs, “a educação inclusiva representa a passagem de uma preocupação com um grupo específico para um combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação” (2009, p. 47).

Com ênfase no paradigma da Inclusão, no poder transformador da escola ao integrar as atividades da Educação Especial no processo de educação global, a fundamentação filosófica dessa modalidade educacional se inspirou nos princípios da Declaração de Salamanca, 1994.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96,

“Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais” (artigo 58), a quem “os sistemas de ensino deverão assegurar currículos, métodos, técnicas, organização, recursos educativos específicos para atender as suas necessidades, e a aceleração de estudos

para que alunos superdotados possam concluir em menor tempo o programa escolar” (artigo 59).

Essas concepções básicas sobre a Educação Especial nortearão este artigo, alicerçada também no entendimento de Rosita Edler Carvalho (2000):

“Educação Especial é o conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar a fim de remover barreiras para a aprendizagem de alunos, cujas características pessoais, biológicas, psicológicas e sociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar”.

Sempre foi muito árduo para a pessoa com deficiência viver em sociedade e principalmente ingressar numa escola regular, não só pela deficiência em si, pelas dificuldades em lidar com suas limitações, mas também pela atitude preconceituosa das outras pessoas diante de sua condição. Essas barreiras atitudinais, oriundas da predisposição desfavorável frente ao diverso, atuam sobre as pessoas com deficiência, marcando negativamente seus relacionamentos sociais. Por isso,

"[...] O processo de integração deverá estar direcionado para mudanças de atitudes como valorização das diferenças e do cooperativismo, e descoberta e aceitação de dificuldades, deficiências e necessidades de cada ser humano, bem como descoberta e valorização das potencialidades e dons específicos de cada um da comunidade. (...) Precisamos quebrar os tabus, estigmas, desinformações, ignorância, que levam as pessoas a terem atitudes negativas em relação aos educandos da "educação especial". Olhar para cada educando como ser único e evitar a massificação é indispensável. A individualização do ensino, a avaliação permanente e predominantemente qualitativa serão algumas consequências desta mudança" (CARDOSO, 1992).

Essa nova concepção abrangente implica que, potencialmente, todos podem possuir diferenças determinadas por limitações, temporária ou permanentemente. "Qualquer criança pode ter dificuldades na aprendizagem"; "Muitas crianças com deficiência não têm quaisquer problemas na aprendizagem". (STUBBS, 2009, p. 54) e

que por isso, os dois tipos de ensino, o regular e o especial, devem se unificar, provendo educação para todo o seu alunado, para garantir direitos iguais a todos.

Nas últimas décadas, renomados autores, ao tratar da questão da educação inclusiva, argumentam que uma aprendizagem centrada nas habilidades da criança e não em suas deficiências, favorece a inserção de alunos especiais na escola, preparando-os também para a inserção na sociedade. Enfatizam que essa inserção, realizada de maneira ética e responsável, traz benefícios a todos que participam do cotidiano escolar, pois permite a oportunidade do convívio com as diferenças, da prática da solidariedade, da superação de situações desafiadoras. Suas pesquisas demonstram também que as soluções para os problemas devem ser desenvolvidas localmente, para que sejam apropriadas, sustentáveis e eficazes.

"A educação inclusiva faz parte de um objetivo mais vasto que consiste em trabalhar para uma sociedade inclusiva. Não é apenas sobre métodos e sistemas, mas é sobre valores e crenças essenciais, sobre a importância de respeitar e valorizar a diferença, não discriminar e colaborar com ou-

tros para criar um mundo mais justo" (STUBBS, 2009, p. 145).

A Educação Especial não se separa e nem difere da educação geral; ela é uma forma diversa de organização e funcionamento educacional que, ao incorporar atitudes de valorização das diferenças, torna a escola um ambiente inclusivo, acessível a todos. "É um campo de conhecimento, é parte da prática educacional inclusiva, é modalidade transversal de ensino, que se insere nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação escolar" (PNE).

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Educação Especial, no Brasil, desenvolveu-se inicialmente ligada às instituições privadas e posteriormente, às instituições de caráter filantrópico-assistencial, segundo a concepção de se proporcionar atendimento especializado aos portadores de necessidades educativas especiais, isoladamente, fora das escolas regulares, organizando-se paralelamente ao sistema educacional.

Apesar de presente em várias normas legais (LDB nº 4.024/61, nº 5.692/71, CF/88), ainda sob o estigma da incapacidade de aprender, essa população com deficiências não usufruía efetiva-

mente do seu direito à educação. Na maioria dos casos ocorria a prática excludente com o atendimento em ambiente segregado, superprotetor - o que aumentava a estigmatização - com a maioria dos recursos e métodos centrados no aluno e não sobre as competências do professor ou do sistema. A falta nunca residia na estrutura rígida e inadequada dos sistemas de ensino; estava sempre no estudante, que desistia ou fracassava, abandonando a escola, por não acompanhar o currículo ou o desempenho dos colegas.

Somente na década de 1990, após reivindicações intensas de movimentos sociais e políticos, originaram-se iniciativas governamentais para o atendimento educacional (com apoio) especializado de pessoas com deficiências, na rede regular de ensino, fundamentado nas diretrizes legais.

De acordo com a legislação, os sistemas de ensino oferecem matrícula a todo e qualquer aluno, sem qualquer forma de discriminação, em classe comum do ensino regular (Constituição Federal de 1988).

Os discentes com limitações podem ser matriculados, concomitantemente, quando necessário, no Atendimento Educacional Especializado da rede municipal, que é oferecido em salas de recursos multifuncionais (com espaço físico,

mobiliário, materiais didáticos, equipamentos específicos, recursos pedagógicos e de acessibilidade - Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAI,) ou em centros especializados da rede pública, de instituições comunitárias ou filantrópicas, com cronograma de atendimento e com um plano definido para cada educando.

Essa rede de apoio educacional especializado na rede municipal de ensino de São Paulo, regida pelo Decreto nº 45.415, pela Portaria nº 5.718 e pela Portaria Intersecretarial nº 22, de 2004, é constituída pelo CEFAl (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão), pelo PAEE (Professor de Atendimento Educacional Especializado, pela SAAI (Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão), por seis Escolas Municipais de Educação Especial, que prestam serviços de Educação Especial em conjunto, ou não, e de maneira descentralizada pelas treze Diretorias Regionais de Educação (DRE).

O encaminhamento desse aluno para esse tipo de atendimento deve ser feito após avaliação pedagógica realizada pelo professor da classe comum, em conjunto com a equipe escolar, com a família, com os professores especializados que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de Atendimento Educacional Especializado. Quando possível, e se justificada a

necessidade, de maneira articulada, em sistema de cooperação, uma equipe formada por integrantes dos demais serviços setoriais das Secretarias da Saúde, da Ação Social, Esportes, Lazer e Recreação participa desse processo educacional (sob a coordenação do CEFAl).

Esse trabalho pedagógico, diverso do proporcionado em classe comum, deve ser desenvolvido por professores preparados para a docência em Educação Especial, com a cooperação de outros profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, professores tradutores e intérpretes de linguagens e códigos (LIBRAS, BRAILLE), assistentes sociais, os demais membros da equipe escolar, da família e da comunidade, num esforço integrado para atender os alunos em suas necessidades básicas de alimentação, higiene, locomoção, comunicação e aprendizagem.

As diretrizes da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo para a Educação Especial incorporaram o que está previsto na Legislação Federal, corroborando com os referenciais nacionais, implantando os serviços de apoio educacional especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a educação escolar que pretende ser inclusiva e de qualidade, associado à consulta criteriosa de textos relacionados ao assunto em questão e a estudo de cotidiano escolar em que se vivencia a prática pedagógica, subsidiaram este artigo e apontaram trilhas a serem seguidas.

Verificou-se a necessidade de que as políticas públicas inclusivas relativas ao direito à educação de qualidade para todos, sejam rápida e eficazmente implementadas no ambiente escolar, "para ajudar a transformar a sociedade, e não apenas inserir em seu seio aqueles que estão de fora" (CARDOSO, 1992).

Foi possível observar que, apesar dos avanços nas pesquisas sobre Educação Especial e da aprovação das leis estabelecendo o direito à educação, ainda não há condições satisfatórias para as escolas regulares serem total e efetivamente inclusivas. A análise revelou a complexidade do processo, expôs a necessidade de mais pesquisas direcionadas para a questão da cultura inclusiva, a importância de se oferecer continuamente a atualização metodológica e teórica dos profissionais de educação e avaliar constantemente o trabalho pedagógico.

As considerações presentes nesse estudo indicam a existência

de muitos problemas e limitações na implementação de práticas educativas inclusivas, como a formação deficitária dos membros envolvidos no processo educacional, a escassez de recursos financeiros, materiais e humanos, a infraestrutura precária, a falta de um trabalho integrado de todos os equipamentos disponíveis em outras áreas, como a da saúde e a do bem-estar social.

Assim a Inclusão de pessoas com deficiências deve ser o motivo fundamental para a modernização das escolas, para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos educadores, para um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais do ensino básico, para o envolvimento cooperativo de todos os membros da sociedade. Quando **todos** os alunos constituírem suas identidades como cidadãos, como protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas, a Inclusão pode se concretizar e deixar de ser UTOPIA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Diário Oficial da União, 05 de outubro de 1988.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Estratégia para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2ª ed. atualizada. Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC/SEES, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Decretos nº 5.626 de 22/12/05, nº 7.611 de 17/11/11**. Brasília.

BRIANT, Maria Emília P. **A inclusão de crianças com deficiência na escola regular na região do Butantã: conhecendo estratégias e ações**. Dissertação. Mestrado em Ciências. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008. Disponível em www.teses.usp.br. Acesso em 04/04/16.

CARDOSO, Maria Cecília de F. Integrar: um desafio da educação. **Revista Mensagem**. Brasília: Federação Nacional das APAEs, julho/setembro 1992.

CARVALHO, Rosita Edler. **Remoção de barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FÁVERO, Osmar et al (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração. Brasília: MEC/Sec. Nac. de Educação Básica, ano 8, nº 20**, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município. **Decretos n.º 45.415 de 18/10/04, nº 45.652 de 23/12/04, nº 51.778 de 14/09/10, nº 52.785 de 10/11/11**.

STUBBS, Sue. **Educação Inclusiva. Onde existem poucos recursos**. Oslo: The Atlas Alliance, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.



Roseli Aguilera Yoshizaki

Pedagoga e possui Especialização em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência da Universidade Federal de Juiz de Fora; Juiz de Fora; MG; Brasil. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo há 15 anos, atuando sempre na Educação Infantil.

Contato: aguilera.roseli@gmail.com.

O PAPEL DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

SILVANA RUIZ BARBEIRO

RESUMO: Este trabalho discorrerá sobre os aspectos da inclusão escolar, tendo como foco o papel do professor no contexto do atendimento educacional especializado. As primeiras experiências em educação inclusiva iniciaram a partir da segunda metade dos anos 80, mas foi a partir do início da década de 90 que o mundo da educação começou a vislumbrar um novo caminho para uma escola aberta para todas as pessoas. Este novo caminho, “a educação inclusiva” preconizava mudanças na configuração escolar que até então se apresentava dividida entre as escolas de sistema de educação regular e as escolas de sistema de educação especial. Os alunos com deficiência podiam estudar em escolas regulares desde que fossem capazes de acompanhar os alunos sem deficiência. A partir desses aspectos, esse artigo abordará temáticas que revelem o papel do professor no contexto do AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Professores.

INTRODUÇÃO

Com o advento da democratização do ensino, nosso sistema escolar, na tentativa de atender às variadas demandas, tem vivenciado muitas dificuldades, principalmente no tange à inclusão escolar. Professores e gestores veem-se diante de um novo dilema: como

atender ao crescente número de matrículas de alunos com deficiências variadas?

Como professora de educação infantil e de educação para jovens e adultos da rede pública do município de São Bernardo do Campo, tenho tido o privilégio de

receber alunos com deficiência e tenho aprendido com eles em minha prática diária, mas algumas questões sempre me vêm à mente e são elas que nortearam este trabalho:

- Como denominar os alunos com deficiências?
- Quais recursos utilizar para atender os alunos com deficiência, sem excluí-los?
- Quais são as competências que o professor precisar ter?

A pesquisa se justifica dada à crescente demanda de matrículas de alunos com deficiência, principalmente na rede pública e também pela deficiência dos cursos de formação de professores, principalmente no que diz respeito ao atendimento educacional especializado, apesar de se saber que nenhuma formação seria capaz de responder a todas as dúvidas e angústias dos professores que atuam nesta área.

Este trabalho tentará, a partir de minha experiência como professora de educação básica, apontar possíveis caminhos que possam facilitar o percurso do professor.

Primeiramente, esta pesquisa investigará o termo correto usado atualmente para denominar os alunos com deficiências. A seguir,

abordará aspectos do histórico da inclusão no Brasil e finalizará com comentários sobre o papel do professor na inclusão escolar.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, que tem como autores personalidades de grande conhecimento em educação inclusiva, assim como materiais como a Proposta Curricular de São Bernardo do Campo e os Cadernos de Validação, que também contribuíram significativamente para esta pesquisa.

O texto final foi fundamentado nas ideias de autores como Perrenoud (2000), Mantoam (2006), além da Proposta Curricular, entre outros.

DESENVOLVIMENTO

A educação especial não é novidade no Brasil, iniciou por volta do final do século XVIII, um período que já apontava certa rejeição ao indivíduo com qualquer tipo de deficiência.

Por aqui, nos séculos XVI e XVII as pessoas com deficiência mental eram simplesmente internadas em orfanatos, manicômios e prisões, sem qualquer apoio pedagógico.

Esta situação só começou a mudar quando o frade Pedro Ponce de Leon, em meados do século XVI, transferiu para o Mosteiro de Oña a educação de 12 crianças surdas com excelentes resultados, tornando-se o precursor do ensino para surdos e o autor do método oral.

No período Imperial iniciou-se o tratamento de doentes mentais em hospitais psiquiátricos. Institutos foram criados para o tratamento de pessoas com deficiências como surdez e cegueira. Este tratamento retirava os alunos com alguma deficiência do convívio social.

Com o advento da proclamação da República, a educação especial foi se expandindo e no final do século XVIII e início do século XIX começa a se institucionalizar o tratamento de pessoas com deficiências, surgindo então a Educação Especial.

Em 1986 foi criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Em 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica assume a responsabilidade para implantar a política de educação especial.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, o Brasil já demonstrava consonância com a Educação Inclusiva. Em 1989 com a Lei nº 7.853 de 24 de outu-

bro foram implantadas as linhas gerais que apoiavam às pessoas com deficiências, garantindo sua integração social e o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

Em 1990, o Brasil foi signatário da Declaração Mundial de Educação em Jomtien, na Tailândia. Em 1994 foi signatário da Declaração de Salamanca promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, na Espanha.

Esta declaração teve o objetivo de estabelecer os princípios, políticas e práticas na área da Educação Especial, o que trouxe importantes mudanças como alteração do termo “necessidades educativas especiais”.

A expressão necessidades educacionais especiais passou a ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender.

O atendimento educacional especializado como modalidade da educação escolar ganha um dispositivo legal e político-filosófico a seu favor na Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde no seu capítulo V trata apenas da educação especial.

Observa-se que o termo para definir a pessoa com algum tipo de deficiência muda de acordo com o momento histórico em que vivemos:

Na literatura dos séculos XVI e XVII o termo usado para designar as pessoas com deficiência era “invalídios”, termo recorrente nos romances, instituições e leis antigas.

Este termo designava “indivíduos sem valor” e foi utilizado até o século XX, embora já sem o sentido pejorativo. A pessoa deficiente era tida neste período como alguém sem valor profissional, que se tornava um peso para a família e a sociedade.

Com o final da 1ª e 2ª Guerras Mundiais, o termo utilizado passou a ser “incapacitados” e designava principalmente indivíduos sem capacidade para exercer uma atividade profissional.

Durante muito tempo utilizou-se este termo para se referir a pessoas com deficiência de qualquer tipo ou idade. Com o passar do tempo, a sociedade começou a reconhecer que a pessoa com deficiência podia ter capacidade, mesmo que reduzida.

Na década de 60, com o surgimento da Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), hoje denominada Associação de Assistência à Criança Defi-

ciente, a sociedade passou a utilizar três termos: Defeituosos: que significa indivíduos com deformidade, principalmente física. Deficientes: que significa indivíduos com deficiência em geral. Excepcionais: que significa indivíduos com deficiência intelectual.

Na década de 80, pressionados por organizações de pessoas com deficiência, a Organização das Nações Unidas (ONU) determinou o ano de 1981 como Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

O mundo começou a utilizar o termo “pessoa deficiente” ainda com muita reserva e dificuldade, mas esta mudança trouxe vários benefícios, pois ajudou a melhorar a imagem deste grupo social. A inclusão do termo “pessoa” agregava valor ao indivíduo com deficiência. A sociedade passou então a perceber que as pessoas com deficiência eram dignas de iguais direitos e dignidade.

Entre 1988 e 1993 líderes de organizações de pessoas com deficiência começaram a contestar a expressão “pessoa deficiente”, por acreditarem que a pessoa inteira fosse deficiente. O termo “pessoa portadora de deficiência” começou a ser utilizado. Portar uma deficiência passou a ser um valor agregado à pessoa. O termo foi adotado na Constituição Federal e em todas as leis públicas.

Para amenizar o termo “deficiente”, nos anos 90 o termo que passou a ser utilizado foi “pessoas com necessidades especiais”, surgindo então em educação as expressões “crianças especiais”, “alunos especiais”, sendo inclusive a ser registrado na Resolução do CNE/CEB nº 2. “Necessidade especial” substituíu o termo “deficiência” e “especial” surgiu então para amenizar o termo “deficiente”.

No final da década de 90, na Declaração de Salamanca, surge a expressão “pessoas com deficiência”, o termo passa a ser o preferido por muitos adeptos, principalmente aqueles constituídos por pessoas com deficiência.

Nos movimentos mundiais de pessoas com deficiência, inclusive no Brasil o termo “pessoas com deficiência”, passou a ser empregado em todos os idiomas nos documentos e literaturas específicas.

Ainda nesta década, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos na cidade de Jomtien, na Tailândia, onde as primeiras ideias da política de educação inclusiva foram lançadas.

À luz das ideias oriundas desta Conferência o mundo começa a perceber que a diversidade enriquece e humaniza a sociedade,

quando esta é respeitada e atendida em suas peculiaridades. O sistema escolar então começa então a entender que “Estar junto é se aglomerar, com pessoas que não conhecemos, Inclusão é estar com, é interagir com o outro” (Mantoan, 2005, p.26)

Segundo Mantoan (2005), a inclusão de pessoas com qualquer tipo de deficiência é um processo que nos capacita conviver, a entender e reconhecer o outro, tendo a oportunidade de compartilhar com as pessoas diferentes de nós.

Inclusão na escola significa atender a todos sem nenhum tipo de diferenciação, oferecendo educação de qualidade a todos.

Uma escola inclusiva teve ter como ponto de partida o coletivo, o dia a dia, os saberes, a comunidade, ou seja, ser um lugar onde todas as pessoas com deficiências ou não tenham acesso ao conhecimento, à cultura. Mas como atender a uma diversidade tão grande quando nos deparamos com preconceitos na escola?

A mudança deve acontecer primeiramente em nós professores, que como multiplicadores de cultura que somos temos que ensinar a sociedade a conviver com essas diferenças. A convivência com a diversidade nos faz seres melhores.

É importante que os professores saibam para onde a escola está caminhando, pois a “Inclusão Escolar” já é uma realidade que não tem mais volta.

As escolas devem estar preparadas para receber os alunos com deficiências e para que isto aconteça é preciso sensibilizar todos na escola: funcionários, professores, orientadores, gestão.

É muito importante também sensibilizar a família, sobretudo aqueles que não têm filhos deficientes.

Todos devem desempenhar um papel ativo no processo de inclusão, a começar por um projeto pedagógico voltado para a diversidade, pois quanto mais a família e a escola interagirem com situações diversas, mais compreenderá que a exclusão não é prejudicial apenas ao aluno com deficiência, mas sim a todos.

Os professores desempenham um papel importante neste processo, por isso sua prática pedagógica deve ser reavaliada constantemente, buscando sempre caminhos alternativos, novas técnicas, novas perspectivas a fim de promover a aprendizagem.

Sabe-se que alguns alunos encontram dificuldades que vão além de nossas possibilidades e, portanto, necessitam de medidas

específicas e diferenciadas e estas medidas podem ser uma classe especializada, um apoio pedagógico externo dentro ou fora do horário regular.

Contudo, o ideal seria contar com uma organização escolar na unidade escolar onde o professor atua, com os recursos necessários para atender a diversidade sem excluir ninguém. O professor com ou sem apoio externo terá que conduzir a classe e facilitar a aprendizagem. Mas como fazê-lo?

Do ponto de vista das competências em jogo, percebe-se que os professores deverão, com o tempo, apropriar-se de uma parte dos saberes e do *savoir-faire* dos professores especializados ou dos professores de apoio, mesmo que nem todos exerçam essa função permanente. (Perrenoud, 1999, p.60).

Segundo Perrenoud, o professor deve saber observar e atuar em uma situação de diversidade com ou sem apoio especializado.

Deve saber observar, agir, corrigir, aprendendo com os erros e com os acertos. Precisa saber criar situações didáticas que englobem a diversidade.

O professor precisa levar em consideração os ritmos da diversidade, deve estar convicto que os alunos são diferentes e que o que funciona para um, não funciona necessariamente para o outro.

Grande parte dos professores tem dificuldade em aceitar tudo àquilo que ameace o esquema de trabalho que está acostumado a aplicar em sala de aula. Os professores costumam ser resistentes às mudanças.

As inovações educacionais advindas da inclusão mexem com a arraigada estrutura preestabelecida nas escolas, trazem um novo paradigma, que invariavelmente leva o professor a repensar suas práticas, mudar seus conceitos.

O professor que quer ensinar para a diversidade não pode adotar práticas básicas como aulas expositivas, a fala, a cópia, etc., recursos que podem ser úteis, mas que não atingem o grupo todo.

O professor que participa da caminhada do saber através de uma pedagogia onde o saber é construído com os pares, certamente conseguirá melhores resultados.

Ensinar para a diversidade requer a criação de diferentes possibilidades de interpretação em um grupo que atua no coletivo.

Os professores que resistem à inclusão costumam falar que não foram preparados para exercer este trabalho, mas seria possível preparar ou prever todos os percalços que acompanham a vida escolar, principalmente no que diz respeito à inclusão?

Na formação em serviço, os professores reagem inicialmente à metodologia que tenho adotado, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente institucional. Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. (Mantoan, 2003, p.42).

Como vimos, dada à diversidade do ensino inclusivo, o professor nunca estará totalmente qualificado para o ensino inclusivo, não existe uma formação que abarque todas as nuances da educação inclusiva.

Segundo Mantoan,

Não se trata de uma visão ingênua do que significa ser um professor qualificado para o ensino inclusivo, mas de uma concepção equivocada do que é formação em serviço e do que significa a inclusão escolar. (Mantoan, 2005, p.42).

É certo que nenhum curso preparatório poderá abranger todos os aspectos da diversidade da educação inclusiva, mas acredito que os cursos de formação de professores em educação devam incluir em seus currículos, debates e formação que possibilitem ao professor entender melhor o seu papel como educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do conteúdo exposto, conclui-se que a educação inclusiva ainda é um campo relativamente novo, que carece de muita pesquisa e estudo, o que foi abordado aqui é apenas um pequeno viés pedagógico.

A educação inclusiva tem como objetivo garantir vivências de aprendizado aos deficientes com a mesma qualidade e intensidade que é garantida aos demais alunos. Deste modo, o aluno deve ser respeitado e incluído em todas as ati-

vidades que acontecem no âmbito escolar, mesmo que implique adaptações.

Dentro do espaço escolar, devem ser garantidas vivências que ampliem o conhecimento de mundo dos alunos e os preparem para a vida em sociedade, onde ações que promovam a inclusão e validem os conceitos de igualdade sejam praticadas desde a mais tenra infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Marcelo Dantas. **A inclusão, a Diversidade e a Desigualdade na sala de aula**. Jundiaí, 2010.

ARANTES, Valéria Amorin (org.). **Inclusão Escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

ASSIS, Waldeni Maria de Assis. **Educação na Atualidade**. Araguari: 2011.

GRANDE, Rosilene Munhoz Casa. **Inclusão: privilégio de conviver com as diferenças**. Campinas. Universidade Estadual de Campinas, 2006

MATTOS, Edna Antonia de (org.). **Educação Inclusiva: das práticas de formação continuada à produção acadêmica, volume 1**. São Paulo: Xamã, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna. 2003.

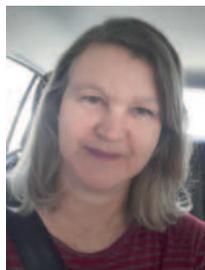
PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Proposta Curricular. -Educação Especial.** São Paulo – SBC: Departamento de ações educacionais, 2007.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Validação. Necessidades Educacionais Especiais: Informações sobre**

adaptações, apoios, recursos e serviços. São Bernardo do Campo: Secretaria de educação e cultura, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** São Paulo: Diversa, 2014.



Silvana Ruiz Barbeiro

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Bernardo do Campo-São Paulo (desde abril/2015). É formada em Letras (1999) – USP, Pedagogia (2011) – UniSEB e pós-graduada em Alfabetização e Letramento (2016) UCAM/Prominas. Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo desde dezembro de 2017.



POSSIBILIDADES DE EXPLORAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO

SUELI MARIA DE SOUZA ANTONIETTE

RESUMO: Os seres humanos fazem música há muito tempo. Ao longo dos tempos, o estilo da música mudou inimaginavelmente, com novos instrumentos ainda sendo inventados e desenvolvidos hoje, junto com novas maneiras de tocá-los, diferentes formas de vocalização e assim por diante, à medida que as pessoas se tornam mais sofisticadas. Uma experiência rica em música para as crianças, que cantam, ouvem e se mexem, realmente está trazendo um benefício muito sério, à medida que progridem para um aprendizado mais formal, na vida e na educação. Esse artigo vem buscar reflexões a respeito das possibilidades de exploração musical e estratégias que podem ser desenvolvidas pelos professores em suas salas ou na escola como um todo.

Palavras-Chave: Estilo. Instrumentos. Educação Musical.

INTRODUÇÃO

Fazer música envolve mais do que a voz ou os dedos tocando um instrumento; uma criança aprendendo sobre música precisa usar vários conjuntos de habilidades, geralmente simultaneamente.

Enquanto as crianças vêm ao mundo prontas para decodificar sons e palavras, a educação musi-

cal ajuda a aprimorar essas habilidades naturais.

O efeito da educação musical no desenvolvimento da linguagem pode ser visto no cérebro.

Essa relação entre música e desenvolvimento da linguagem também é socialmente vantajosa para as crianças pequenas.

A música pode melhorar as habilidades da criança na aprendizagem e em outras tarefas não musicais, mas é importante entender que a música não torna a pessoa mais inteligente.

As crianças pequenas respondem naturalmente à música e as pesquisas mostram que a música e o movimento podem ser usados para ajudar as crianças a praticar e aprender habilidades importantes, incluindo a autorregulação. A autorregulação está relacionada à capacidade de prestar atenção ao que é importante, ignorar distrações, seguir regras e orientações, fazer boas escolhas diante de desafios e responder adequadamente em situações sociais e acadêmicas. Em poucas palavras, a autorregulação é a capacidade de parar, pensar e depois agir.

No Brasil os gêneros musicais são muito diversificados, fazendo com que as crianças aprendam vários ritmos musicais e ampliam seu repertório oral tanto na vida como na escola.

UM POUCO DA HISTÓRIA DA MÚSICA NO BRASIL

Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, a lista de grandes músicos começou a se ampliar, incluindo compositores clássicos que também se dedicaram a com-

posições populares, como o Pe. José Maurício, e o maestro Carlos Gomes. Destacam-se também Xisto Bahia e Catulo da Paixão, que depois mudou seu nome para Catulo da Paixão Cearense.

Semelhante ao lundu africano, ao qual se acrescentaram toques românticos da modinha, o fado brasileiro nasceu por volta de 1800, sob as formas de canto, dança e toque instrumental. Nos salões aristocráticos do reinado de D. Pedro I, ouviam-se belas modinhas de Cândido Inácio da Silva, Lino José Nunes, Cândido José de Araújo Viana, Joaquim Manoel, cujas composições foram publicadas em Paris por Sigismund Von Neukomm, autor de O Amor Brasileiro, capricho baseado num lundu.

Além do citado Pe. José Maurício, tivemos o grande operista Marcos Portugal e Francisco Manuel da Silva, autor da música de nosso Hino Nacional (1831), que também nos legou algumas polcas e lundus. No segundo império vários modinheiros se destacaram, alguns dos quais de origem estrangeira, como o argentino Demétrio Rivero, os portugueses Francisco de Sá Noronha e Rafael Coelho Noronha, o espanhol José Amat e o italiano Joseph Facchinetti. O poeta baiano Castro Alves (1847-1871) teve vários de seus versos incorporados ao cancionário popular, como o Gondoleiro do amor, musicado por Salvador Fábregas e

Minha Maria, em lundu de Xisto Bahia, a maior revelação desta época. Xisto era compositor, letrista, cantor e violonista, se apresentando em inúmeros teatros do país, sendo o primeiro artista de projeção nacional ainda em vida.

Cabe ressaltar que até o maestro Antônio Carlos Gomes, autor do famoso O Guarany e outras obras clássicas, também compôs valsas e modinhas, como a romântica “Tão longe de mim distante”.

No século XIX destacam-se a dupla formada pelo violonista João Luiz de Almeida Cunha e o Poeta Lagartixa (Laurindo Rabelo) e os compositores Henrique Alves de Mesquita, que criou, em 1871, o primeiro tango brasileiro, precursor do choro, e o paraense Henrique Eulálio Gurjão. Nas gerações seguintes mudariam não só os personagens com também os ritmos, de modinhas, lundus e polcas para tangos, maxixes e choros.

Nascido por volta de 1870, ainda com um jeito brasileiro dos conjuntos à base de violões e cavaquinhos tocarem os gêneros dançantes europeus em voga na época, o choro acabaria por se impor como um fascinante gênero musical e passou a desfrutar de ilustres colaborações em sucessivas gerações, das quais a mais brilhante foi mesmo a do compositor e instrumentista Alfredo da Rocha Viana, o genial Pixinguinha (RJ,

1897-1973). Nas suas origens, o choro contou com vultos ilustres, como Viriato Figueira, Virgílio Silveira, Luizinho e Capitão Rangel, cada um dos quais, exímios instrumentistas e compositores.

O flautista Calado Júnior (RJ, 1848 - 1880), deixou várias polcas do repertório do choro, como Querida por todos, que ele dedicou a uma colega muito especial: Chiquinha Gonzaga.

Por sua vez, Chiquinha Gonzaga (RJ, 1847-1935), pioneira e insuperável figura feminina do universo musical brasileiro, deixou um vasto legado de mais de 2.000 composições, desde operetas e revistas, até polcas, valsas e choros, como o inesquecível Corta-jaca, de 1901. Também carioca e pianista, Ernesto Nazaré (1863-1933) deixou 218 composições, dentre as quais verdadeiras obras-primas, como Brejeiro, Odeon (homenagem ao cinema onde ele tocava), Apanheite, cavaquinho!, Atlântico, etc. Triste ironia, hoje tão lembrado, o imortal compositor faleceu só e esquecido. O maior nome do choro foi, sem dúvida, o maestro Pixinguinha, que criou dezenas de composições inesquecíveis, como Lamentos, Ingênuo, Um a zero, Vou vivendo, Tapa-buraco, Naquele tempo, Urubatã. Mestre Pixinguinha foi enterrado ao som de 2.000 vozes cantando, emocionadas, o seu Carinhoso, de 1928.

Em fins dos anos 1920, Pixinguinha organizou o legendário conjunto Oito Batutas, do qual faziam parte José Alves, ele próprio, Jacó Palmieri, seu irmão o China, Nelson Alves, João Pernambuco, Raul Palmieri e Donga (o emérito sambista). Les Batutes foi o primeiro conjunto brasileiro a fazer sucesso em Paris.

Nos anos seguintes surgem conjuntos de foxtrotes conhecidos como jazzbands, chega à então capital da República, o Rio de Janeiro, um conjunto chamado os Turunas Pernambucanos, de ritmo chamado Espingarda-pá-pá-pá. Com a dissolução do grupo, permaneceu a dupla Jararaca e Ratinho, com um repertório à base de emboladas, as quais eles entremeciam com tiradas humorísticas. São Paulo legou grandes artistas, como Bonfiglio de Oliveira, Armandinho Neves, Copinha, Gaó e Garoto, esses dois últimos, integrantes do Sexteto Bertorino Alma, de Alberto Marino, que atingiram sucesso nos EUA. Jacó do Bandolim (RJ, 1918-1969), compositor - Noites Cariocas - e instrumentista, atuou na Rádio Guanabara em meados dos anos 1930, época em que começaram a brilhar o maestro Severino Araújo e sua Orquestra Tabajara. Em 1966 Jacó do Bandolim organizou o famoso grupo regional Época de Ouro. O conjunto Velha Guarda, composto, entre outros, por feras como Pixinguinha e Donga, atuou por incentivo e atu-

ação do radialista Almirante em torno do 1º Festival da Velha Guarda na Rádio Record de São Paulo, em 1954.

Nos anos 1970 houve a redescoberta do choro e o flautista Altamiro Carrilho ganhou destaque. Em suas mãos, páginas de Bach e Beethoven foram convertidas ao choro.

Embalado no ritmo pelo pai, o violonista César Faria, do conjunto Época de Ouro, Paulinho da Viola tanto estimula artistas, como Canhoto da Paraíba, quanto amplia o repertório do choro, como Sivuca, C. Poyares e Rossini Ferreira.

Intérpretes contemporâneos de vasto repertório, que cruzam com facilidade as fronteiras do popular e o erudito, como o pianista Arthur Moreira Lima, o clarinetista Paulo Moura e o violonista Rafael Rabelo, ajudam a manter acesa a imortal chama do choro.

A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA O CÉREBRO

Por mais de duas décadas, acredita-se que haja uma forte conexão entre a música clássica e o desenvolvimento do cérebro em bebês (pense na popularidade do Mozart Effect de 1997). Mais tarde, o Efeito Mozart foi desmembrado, porque, com falta de interação ou dinâmica de servir e retornar, essa

era apenas uma atividade passiva e não interativa. No entanto, os neurocientistas não desistiram. Eles sabiam que havia uma conexão inegável entre a música e o cérebro. Por meio de exames de ressonância magnética, eles descobriram que as funções e estruturas cerebrais do músico pareciam literalmente diferentes dos cérebros de não músicos. Descobriu-se que os músicos tinham uma ponte maior conectando os dois hemisférios, direito e esquerdo, o que permitia que as mensagens viajassem mais rapidamente por meio do corpo caloso e em caminhos muito mais criativos. Os músicos foram capazes de resolver quebra-cabeças com mais imaginação, níveis mais altos de função executiva, maior atenção e sistemas de memória mais desenvolvidos.

Sabendo que a música é um dos exercícios mais impactantes para o cérebro, se não os mais impactantes, os neurocientistas queriam descobrir como o envolvimento ativo da música com os bebês pode ajudar a desenvolver funções cerebrais de alto nível, arquitetura cerebral e promover comportamentos pró-sociais, como lançar as bases para o estudo musical.

Os Neurocientistas descobriram, com amplos estudos, que os bebês envolvidos na aula de música ativa tendiam a sorrir mais, a se comunicar melhor, a mostrar respostas cerebrais anteriores e mais

sofisticadas à música, a mostrar menos angústia durante atividades desconhecidas ou quando as coisas não aconteciam do jeito que tinham e aumentavam as habilidades de foco e concentração.

A Educação Musical requer conhecimento, sensibilidade, e disponibilidade para proporcionar aos alunos que estão na fase de alfabetização.

Esse ensino deve ser prazeroso para a criança e despertar o prazer pela música, por meio da socialização que possibilita.

Cantar e fazer música estão entre as atividades de aprendizado mais divertidas para as crianças. Por terem ambos os elementos - prazer e aprendizado -, considere-os métodos essenciais para reforçar as habilidades básicas em numerais e alfabetização.

A música estimula a socialização, a aquisição de vocabulário, às trocas de experiência entre aluno - aluno, aluno - professor. Todos fazem parte do contexto onde a música é a linguagem facilitadora de diálogo, cultura, e prazer pelo novo conhecimento.

Segundo Brito (2003, p. 32):

Desde pequena, a criança vive cercada por sons, que ajuda no seu desenvolvimento, e nas

suas percepções sensoriais motoras, ou seja através do choro, grito, risadas, sons que estão perto, como o de brinquedos, também o da chuva, do vento, ajuda a criança a conhecer o mundo sonoro a sua volta. A música é uma das formas de representação simbólica do mundo, onde podemos nos conhecer e conhecer os outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que para que a aprendizagem seja concreta na formação do cidadão é necessário que todos tenham a oportunidade de participar como agentes ativos, sendo ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro ou fora da aula (BRASIL, 1997).

A presença da música na alfabetização contribui com a memória, na inteligência e também ajudando na inclusão de crianças com algum tipo de deficiência, pois alivia, relaxa, ajuda no desenvolvimento social, também na sua convivência com os demais com quem se relaciona (SNYDER, 1994, p. 37).

Para Snyder (1994) a música contribui para deixar o ambiente

escolar mais gostoso, estimulador, onde a criança tenha vontade de aprender; é uma alegria que propicia ao aluno.

A criatividade e a socialização auxiliam no processo ensino aprendizagem, sendo assim se tornam fatores que dão imensas possibilidades da intervenção da música na vida escolar. A linguagem musical desenvolve as crianças no contexto social, gerando interação em diversas áreas, autoestima, no processo motor, equilíbrio, entre outras.

Quando a criança escuta uma música poderá aprender muitas coisas, como ciências, alfabeto, matemática, entre outras. Portanto, o ensino da música se estende por todas as áreas da aprendizagem.

De acordo com Gordon (2000, p. 6):

Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, numa forma ou doutra, as crianças não ouçam ou participem em música.

ca, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido.

Então, é fundamental que a criança consiga compreender a música, dessa forma ela poderá estabelecer vínculos com os gêneros e estilos que mais tenham significado para ela, com a intervenção da música na vida escolar.

A música deve ser compreendida como área de conhecimento, que prioriza a apreciação de categorias a serem trabalhadas na educação, devendo se fazer presente por meio do espaço escolar, configurando-se como linguagem expressiva do sujeito em processo de construção do conhecimento, tornando-se essencial para a formação do ser humano, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, bem como o potencial criativo do sujeito.

A prática da música por meio do aprendizado de um instrumento ou pela apreciação ativa, potencializa a aprendizagem cognitiva, especialmente, no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato, podendo trazer efeitos significativos na maturidade social da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos aspectos mais fascinantes da música é sua rica diversidade. Com raízes profundas na cultura africana, evoluiu sob condições específicas de cada região e moldou os estilos musicais de várias maneiras para criar gêneros como samba, sertanejo e bossa-nova.

A música enquanto linguagem expressiva torna-se essencial para a formação do homem, uma vez que favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, bem como o potencial criativo do sujeito, proporcionando, portanto o fazer, o apreciar e o interpretar na música.

Vivenciar a música possibilita à criança se envolver e participar do fazer musical em um estado de entrega e inteireza, no qual a experimentação e apropriação se fazem perante a experiência musical. Conclui-se que o ensino da música contribui para o desenvolvimento como um todo do sujeito, quando trabalhada de maneira correta a música é capaz de envolver o sujeito em um estado interno de plenitude no qual a vivência da experiência propicia a criação e ampliação do conhecimento, em vários aspectos da vida e na escola também.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil: Propostas para a formação integral da criança.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

COSTA, CLARISSA L., **Uma Breve História da Música Ocidental,** São Paulo, Ars Poética, 1992.

GORDON, E. E. **Teoria de Aprendizagem Musical - Competências, Conteúdos e Padrões.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

KIEFER, BRUNO, **História da Música Brasileira, dos primórdios ao início do séc. XX,** Porto Alegre, Editora Movimento, 3ª edição, 1977.

TINHORÃO, JOSÉ RAMOS, **História Social da Música Popular Brasileira,** São Paulo, Editora 34, 1998.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as Alegrias da música 2.** Ed. São Paulo: Cortez, 1994.



Sueli Maria de Souza Antoniette

Graduação em Pedagogia pela UNIBAN – Universidade Bandeirante. Segunda Licenciatura em Artes Visuais pela FAMOSP - Faculdade Mozarteum São Paulo. Pós-Graduação em Profissão e Formação Docente pela FACITEP – Faculdade de Tecnologia e Educação Paulistana. Atua como professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

O ASSÉDIO MORAL NO SERVIÇO PÚBLICO DECORRENTE DA ÁREA EDUCACIONAL: IMPLICAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS

TATIANA KELIAN KISELEFF TABELLIONE

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo debater a prática do Assédio Moral nas repartições públicas, em especial na área da Educação, especificamente nas relações entre professores, bem como as consequências para o servidor que a prática e os reflexos na administração pública, uma vez que esse é um mal que tem crescido e assolado as relações de trabalho, incapacitando suas vítimas e degradando o ambiente laboral. Em virtude disso, a literatura, a jurisprudência e a tutela jurisdicional têm se manifestado contra o agressor e arguido penalizações a fim de lograr algum êxito, pois embora não exista tipificação em norma geral, a tutela preconizada para os casos de assédio moral está contida, com vigor nos princípios, direitos e garantias da Constituição Federal.

Palavras-chave: Assédio Moral. Dano Moral. Responsabilização do Estado. Servidor Público. Educação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade discutir as implicações da prática do Assédio Moral nas repartições públicas, em especial na área da Educação, uma vez que o problema pode vir a ocorrer tanto

entre a gestão e o professor, quanto entre os próprios pares. Os questionamentos são os mais variados como: quais as consequências para o servidor que sofre o assédio? Qual a responsabilidade do Estado enquanto instituição empregatícia? E quais as consequências para o

servidor que pratica o assédio? Estas são as principais questões que norteiam o presente trabalho, além de compreender a natureza desse fenômeno e suas características para o mundo do trabalho, o ambiente laboral e o Estado, já que o trato se dará em face do Servidor Público. Para isso, discutiremos o tema em questão, com base na legislação pertinente e na literatura que configura a prática de Assédio Moral.

Além disso, justifica-se sua relevância face ao surgimento de novos casos e ao aumento de decisões judiciais envolvendo o tema, pois se observa que o Assédio Moral é um problema que provoca prejuízos morais e materiais, passíveis de penalidades administrativas e indenização por dano moral, responsabilizando seus agentes e a Administração Pública.

De acordo com a literatura, o Assédio Moral é um fenômeno mundial que tem se expandido no mundo do trabalho e degradado as relações no ambiente laboral, destruindo vidas, transgredido o valor do trabalho e a ética nas relações e, por sua natureza perversa tem levado trabalhadores ao sofrimento, à perda da autoestima e da dignidade.

Ele pode ser caracterizado como a exposição de alguém a situações humilhantes e constrangedoras, repetitivas e prolongadas

durante a jornada de trabalho e no exercício de suas funções a fim de desmoralizá-la diante de seus pares e fazê-la desacreditar de si, gerando doenças físicas e psíquicas no indivíduo.

O problema é que apesar desse fenômeno ser crescente e reconhecido na literatura e na jurisprudência, não se observa no ordenamento jurídico norma geral que o tipifique e busque uma penalização mais rígida contra o agressor coibindo sua incidência. Além disso, se tratando da área da Educação, muitas vezes o servidor se sente acuado e acaba por “suportar” o assédio em vez de fazer com que o agressor se retrate.

Importa, contudo, compreender e buscar formas de combatê-lo nas repartições públicas, vez que, as dificuldades enfrentadas pela maioria dos servidores públicos da educação em geral já costumam ser estressantes devido às precárias condições de trabalho, e se somado a arbitrariedade de diretorias e chefes de sessão, por exemplo, torna-se ainda mais degradante.

Por fim, espera-se que o leitor possa ter uma visão geral de como o tema Assédio Moral se apresenta em face do servidor público, percebendo a contribuição dessa pesquisa na seara educacional.

ASSÉDIO MORAL: BREVE HISTÓRICO

O assédio moral é um fenômeno global que tem assolado as relações de trabalho, levando suas vítimas a vivenciarem torturas psicológicas que podem resultar em vários danos psíquicos, bem como à improdutividade laboral.

O setor público também sofre as consequências desses embates, pois enfrentam crises de ordem econômica, moral, política e ideológica vulnerabilizando os servidores que, embora detendo a estabilidade, vivenciam situações de despreparo dos chefes de repartição, perseguição política e formas de gestão que se diferenciam conforme a ideologia partidária do momento:

O assédio moral no serviço público é considerado pelos especialistas como o mais grave, uma vez que suas consequências na vida das vítimas são as mais degradantes, pois o superior não detém controle sobre o vínculo funcional do servidor e por isso o assédio dura mais tempo (SILVIA e PAULA, 2015 apud HIRIGOYEN, 2011, p.124).

Ou seja, quando o indivíduo é afetado por situações vexatórias em ambiente laboral, de modo que

tais práticas lhe causem sofrimento e o leve a afastar-se do trabalho, o mesmo torna-se degradante. E no setor público, é ainda mais agravante, pois o serviço pode deixar de ser prestado, ou sobrecarregar outros servidores até que se realize outro concurso ou se aguarde processos de remoção ou o deslocamento de outro servidor para ocupar a vaga.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) reconhece o assédio moral como um problema que vem aumentando ano a ano, atingindo países desenvolvidos e em desenvolvimento como se assinala a seguir:

A gravidade da prática do assédio moral se constata pelos prognósticos sombrios revelados pela OIT – Organização Internacional do Trabalho e pela OMS – Organização Mundial de Saúde, segundo as quais, “a disseminação das políticas neoliberais no processo de gestão do ambiente de trabalho terá como consequência o fato de que as relações de trabalho, nas duas próximas décadas, serão caracterizadas por depressões, angústias e outros danos psíquicos”. (SANTOS e FERNANDEZ, p. 10, 2010).

Historicamente, as práticas do assédio moral ou violência nas relações de trabalho são muito antigas, no entanto, a preocupação com o tema, ainda é recente. Em 1984, Heinz Leymann, psicólogo e pesquisador alemão, publicou uma pesquisa onde discutiu as consequências para a pessoa que é submetida a comportamentos degradantes no trabalho, seja por hierarquia (chefe) ou por grau horizontal (entre colegas de trabalho). O pesquisador foi o promissor em conceituar o fenômeno, o qual chamou de MOBBING.

Já em 1996, Harald Ege, também pesquisador alemão, interessou-se tanto pelo fenômeno que não só difundiu como ainda criou uma entidade sem fins lucrativos para divulgar e proteger as vítimas dessa prática. Mas, foi Marie France, psiquiatra e vitimóloga, quem causou o maior impacto ao publicar a obra “Assédio Moral, a violência perversa no cotidiano”, em 1998:

Por sua obra, Marie France, revelou a amplitude do problema no ambiente de trabalho em empresas privadas e públicas em diferentes categorias [...] e fundamentou que este tipo de assédio é uma guerra psicológica, envolvendo abuso de poder e manipulação perversa, fato-

res responsáveis por prejuízos à saúde mental e física das pessoas. (SANTOS e FERNANDEZ, p. 13, 2010).

No Brasil, em especial na área da Educação, os profissionais sofrem com a carência dos canais de comunicação, da ausência de comunicação entre chefias e subordinados, além do assédio não só por parte do empregador e do subordinado, mas também entre os próprios colegas de trabalho. Os professores, consequentemente, lidam sozinhos com pressões internas, recebendo críticas ou brincadeiras de mau gosto do agressor em público, intimidação, exposição, insultos e xingamentos. Ou seja, o presente artigo tem por finalidade discutir este tipo de assédio, em especial, bem como suas implicações nas áreas educacional e jurídica.

CONCEITUANDO O ASSÉDIO MORAL

Batalha (2009), recorre a Marie France para conceituar o Assédio Moral como todo comportamento abusivo manifestando-se, sobretudo, por atos, gestos, palavras e escritos que possam trazer dano a personalidade e que ameaça a dignidade e a integridade física ou psíquica de uma pessoa, colocando em risco seu emprego e degradando as relações do ambiente de trabalho.

A Lei de nº 13.288/2002, do Município de São Paulo prevê em seu Artigo 1º, parágrafo único que Assédio Moral é todo tipo de ação, gesto ou palavra que atinja, pela repetição, a autoestima, a segurança de um indivíduo, fazendo-o duvidar-se de si e de sua competência, implicando dano ao ambiente de trabalho, a evolução da carreira profissional ou à estabilidade do vínculo empregatício do funcionário.

Ou seja, trata-se de um fenômeno ilícito passível de tutela jurídica, visto que:

O ordenamento jurídico constitucional reconhece a pessoa humana como elemento central do Direito, bem como o valor inestimável do trabalho, além de sua importância na produção de bens e serviços, e conseqüentemente desenvolvimento econômico-social. [...] atribui também, a dignidade humana a categoria de princípio fundamental, instituindo os chamados direitos e garantias fundamentais que preservam a dignidade humana, protegendo atributos inerentes à vida, liberdade, igualdade, intimidade, privacidade, trabalho, saúde, educa-

ção, propriedade, meio ambiente, não pairando dúvida de que o trabalho é direito fundamental, além de pertencer a categoria dos direitos sociais. (BATALHA, 2009, p. 22).

O assédio mais comum é aquele praticado por um superior em relação a seu subordinado, porém, existem outras formas, visto que também pode ser praticado entre colegas de trabalho contra seus pares e pelos subordinados em relação a sua chefia. Na teoria, Santos e Fernandez (2010) classificam o assédio da seguinte forma:

- **Vertical descendente:** a mais comum, que parte do superior hierárquico em relação a seus subordinados;

- **Vertical ascendente:** que parte de um ou mais empregados em relação ao seu superior hierárquico;

- **E Horizontal ou transversal:** base do nosso objeto de estudo, que parte de um ou mais trabalhadores em relação a determinado colega de serviço.

Nesta última, nas relações entre os pares, sejam elas individuais ou coletivas, de certa forma se traduzem numa espécie de perversão moral, na dificuldade em aceitar ou conviver com as diferen-

ças, na intolerância, na falta de respeito, resultando na quebra de laços afetivos e de solidariedade.

Logo, a consequência para a pessoa excede os limites da razoabilidade, sendo que o dano por ser até irreparável considerando-se a gravidade do caso. Para o trabalho a consequência é a perda da produtividade, pois o indivíduo afetado poderá perder o prazer pelo trabalho e diminuir a qualidade de seu serviço. Em decorrência de seu estado ocorrerá afastamento, e o reflexo disto incidirá não somente sobre a vítima, mas também ao ambiente que perde sua força de trabalho.

ASSÉDIO HORIZONTAL: PRÁTICA-DA ENTRE PROFESSORES

Sabe-se que na área da Educação o assédio moral também ocorre, porém, muitas vezes passa despercebido uma vez que o agressor intimida de tal forma a vítima, que esta não consegue denunciar. Segundo diversos autores o assédio moral vem se tornando cada vez mais frequente nas instituições de ensino, tornando-o um dos ambientes mais afetados por esse tipo de violência.

De acordo com Nascimento (2013) entre as causas mais frequentes destacam-se a inveja, a competição entre professores, os conflitos interpessoais, o autorita-

rismo, o abuso de poder, a falta de compromisso da gestão, a disputa pelo poder, a impunidade dos agressores, os problemas de comunicação interna, a falta de informação, o tratamento da coisa pública como se fosse privada e as questões políticas.

Além disso, o assédio entre professores pode se caracterizar como: ora o indivíduo se encontra no papel de pessoa assediada (sofrendo comportamentos ofensivos, recebendo pressão, sendo ameaçado, apontado, vitimado de fofoca, entre outras situações vexatórias) ou, ao contrário, no papel de assediador (pressionando o outro colega, comentando particularidades, modificando o discurso em grupo, usufruindo do trabalho alheio para destaque pessoal, entre outras descrições).

Por isso, é de suma importância buscar a conciliação e a cooperação em detrimento da competição, pois, é dever de todos manter o equilíbrio e as boas relações no ambiente de trabalho. O corpo docente não deve sufocar valores de equidade e de solidariedade e necessita guardar os limites éticos fixados para as relações de trabalho.

Os problemas devem ser superados, e o diálogo e a compreensão devem imperar em prol de objetivos maiores, que é a função docente. Devemos destacar tam-

bém que quando os problemas surgem estes devem ser enfrentados não apenas no individual, mas, que a instituição também se manifeste, para que possam ser solucionados, objetivando que as situações descritas acima não sejam encaradas sob a ótica da normalidade.

FUNDAMENTO LEGAL: AUSÊNCIA DE NORMA GERAL

A prática do Assédio Moral não encontra no ordenamento jurídico norma geral que a tipifique, restando à doutrina e à jurisprudência caracterizá-la e coibi-la. Decorre daí a busca pela tutela jurisdicional a fim de reparar algum dano e inibir a continuação da prática de assédio, mediante ações judiciais, para que o empregador e a administração pública percebam os prejuízos. No caso da administração pública, a incidência de casos funciona também como sinalizador para que o Estado ou Município busque regulamentar lei própria.

A legislação específica nesse sentido objetiva a proteção de seus servidores. Ao protegê-los, conduz também, a melhoria das relações de trabalho nas repartições públicas e protege ao erário.

Especificamente, no Município de São Paulo, a Lei nº 13.288/2002, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº

43.558/2003, ambos pioneiros em reconhecer a existência do Assédio Moral nas dependências da administração pública direta e indireta prevendo direitos e obrigações, além de penalidades aos servidores agressores. Já o Estado de São Paulo legislou sobre o tema com a Lei de nº 12.561/2006.

Ao estabelecer deveres e proibições que configuram características pertinentes ao assédio moral evidencia-se a preocupação do legislador em proteger as relações de trabalho.

Em 2010, a Confederação dos Servidores Públicos publicou a cartilha “Assédio Moral no Serviço Público – Não Pratique. Não Sofra” alertando sobre o problema em sua totalidade com linguagem acessível e informações bastante relevantes.

Os sindicatos assumem posição relevante nesse processo, pois, ajudam a identificar e buscar soluções para o problema. Mediante a cessação da prática, reduz-se o risco de indenizações que oneram a administração pública, bem como os pedidos de licenças por saúde, valoriza-se o trabalho, a dignidade do ser humano, humanizam-se as relações, diminui a vulnerabilidade do trabalhador e a lei cumpre a sua finalidade.

Sendo assim, cabe ao professor apresentar provas consistentes

tes, materiais e testemunhais a fim de comprovar a conduta do agressor e a violência moral sofrida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O assédio moral no ambiente escolar não é um fato incomum e isolado. Como discutido anteriormente, ele se baseia na repetição, ao longo do tempo, de práticas vexatórias e constrangedoras, provocando a degradação deliberada ao ambiente de trabalho e ao trabalhador em questão.

Este pode ser praticado não apenas por superior hierárquico, em casos de relações assimétricas, isto é, de modo vertical descendente, mas também por colegas de trabalho (horizontal) ou mesmo por empregados de hierarquia inferior (vertical ascendente).

A batalha para recuperar a dignidade, a identidade, o respeito, a autoestima, passa pela organização coletiva, através dos sindicatos e da organização do local de trabalho, através dos Representantes de Escola. Segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), para combater este mal, para auxiliar os professores existem os Centros de Referência em Saúde dos Trabalhadores, comissões de Direitos Humanos e os Núcleos de Promoção de Igualdade e Oportunidades e de Combate

à Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão que existem nas Delegacias Regionais do Trabalho.

Além disso, embora com ênfase no chamado “assédio escolar”, a recente Lei nº 13.185/2015, institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional. Apesar de não se tratar de diploma legal voltado ao assédio moral no trabalho, algumas das suas previsões certamente podem auxiliar na caracterização, prevenção, tipificação e combate do mesmo.

De todo modo, no âmbito da referida Lei, o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) pode fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, além de outros órgãos envolvidos com a área educacional.

Por isso, assim que se notar qualquer ato ou forma de constrangimento que venha a configurar o assédio, devem ser realizadas estratégias a fim de coibir esse tipo de situação, através de planos de ação que viabilizem a difusão de informação sobre o assédio moral nas instituições de ensino, assim como a criação de canais efetivos de comunicação, o incentivo ao diálogo, a valorização da cooperação, o cuidado com as condições de trabalho e o coleguismo nas relações docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATALHA, L.R. **Assédio moral e face do servidor público**. 1º ed. São Paulo. Lumem, 2009. E-book.

BRASIL, **Lei nº 8.429, de 02 de junho de 1992**. Dispõe sobre a Improbidade Administrativa.

CARVALHO, N.G. **Assédio Moral na relação de trabalho**. 1º ed. São Paulo. Rideel: 2009.

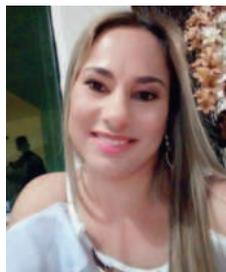
HIRIGOYEN, M-F. **Assédio moral: a violência perversa no cotidiano**. Tradução de Maria Helena Kühner. 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NASCIMENTO, D.A. **Assédio moral entre docentes da Universidade**

Federal do Piauí: sua ocorrência, suas causas e seus efeitos no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração). Universidade Federal do Piauí, Picos, 2013.

SANTOS, J.D.G. (coord.); FERNANDEZ, G. (org.). **Cartilha: Assédio moral no Serviço Público - Não pratique. Não sofra. Denuncie**. Brasília: CSPB, 2010.

_____. **Cartilha Assédio Moral 2012**. APEOESP, 2º ed. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/assedio-moral/cartilha-assedio-moral-2012/>. Acesso em: 31 mai. 2019.



Tatiana Kelian Kiseleff Tabellione

Licenciatura em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Torricelli, em Guarulhos (2012). Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (FALC), em 2013. Bacharel em Direito pela Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul) no campus São Miguel/SP (2019). É Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo e atualmente leciona na EMEI Maria da Luz, DRE São Miguel Paulista de São Paulo/SP. E-mail: tatiana.tabellione@gmail.com



ARTE TELEMÁTICA NAS ESCOLAS: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA NO ÂMBITO ESCOLAR

THAÍS THOMAZ BOVO

RESUMO: Este trabalho pretende apresentar a Arte Telemática do artista brasileiro Artur Matuck, inserida na Arte Contemporânea, que compreende a arte produzida por meio da tecnologia da informação e dos meios de comunicação, especialmente a partir da década de oitenta, com o uso de aparelhos como o *slowscan*, a televisão, o vídeo, as filmadoras, o fax e os computadores. Além disso, almeja discutir acerca de algumas questões relacionadas ao ensino da Arte Contemporânea nas aulas de arte, no âmbito escolar, uma vez que muitos professores acabam relativizando a sua relevância, ora por sua complexidade e amplitude, se comparada a outros períodos artísticos, ora por não apreciarem esse momento da História da Arte.

Palavras-chave: Arte Telemática. Arte Contemporânea. Ensino de Arte. Escola.

INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que a arte, de modo geral, tem o objetivo de aguçar a criatividade humana e, ao mesmo tempo, despertar o senso crítico, atuando de forma prazerosa no desenvolvimento intelectual e social. Com o advento da tecnologia, a arte agregou valores e se modificou de acordo com as trans-

formações ocorridas em meio ao processo de informatização da sociedade e, desta forma, surgiu a Arte Telemática.

Convém ressaltar que esse tipo de arte estabeleceu uma inter-relação entre o artista e o computador num processo de criação, recriação e apropriação por meio de imagens, cenários e projeções.

Compreender a arte nessa perspectiva é criar a possibilidade da relação entre o artista e o espectador sob um novo prisma.

TECNOLOGIA E ARTE NO SÉCULO XX

No século passado, a arte passou por inúmeras transformações, dentre as quais o fato de não mais imitar a realidade, ou seja, quando deixou de existir o mimetismo na arte, os problemas relacionados à sua compreensão e interpretação aumentaram.

Isso ocorreu no início do século XX, quando as vanguardas trouxeram novos questionamentos e buscaram outros suportes, que não eram comuns nas artes, estabelecendo com essas novas relações.

No início dos anos setenta já existia por parte de alguns artistas a vontade e a intenção de utilizar meios e procedimentos instantâneos de comunicação e suportes "imateriais". Não se desejava mais trabalhar com o lento processo de comunicação postal, era preciso fazer depressa e diretamente, passar do assíncrono ao síncrono. O desejo de instantaneidade, de transmissão em direto, as questões de

ubiquidade e de tempo real já estavam presentes nessa época (...). Nesse período, começava a se estabelecer e a se desenvolver as bases de uma relação entre arte e telecomunicações, com artistas que desenvolviam projetos de ordem global. (...) experiências em arte e telecomunicações proliferaram, utilizando satélites, SSTV, redes de computadores pessoais, telefone, fax e outras formas de reprodução e de distribuição utilizando as telecomunicações e a eletrônica. (PRADO, 1997, n. p.).

Na Arte Telemática, as escolhas dos instrumentos tecnológicos eram feitas mais pela sua capacidade de comunicação, do que em função da durabilidade dos registros. Segundo Laurentiz (2004):

Nos anos 70 e 80 as experiências em arte e telecomunicações se proliferaram, utilizando satélites, SlowScan TV (televisão de varredura lenta), telefone, fax e outras formas de reprodução e de distribuição de informação. Somados posteriormente à eletrônica passamos à utilização de suportes

imateriais, altas velocidades, simultaneidade, interatividade, etc. (LAURENTIZ, 2004, n. p.).

Desse modo, pode-se notar que a tecnologia exerce influência sobre todos os aspectos, sejam eles econômicos, históricos, sociais, culturais, fazendo-se presente em todas as áreas do conhecimento, o que não poderia ser diferente no que se refere à arte.

Quando se fala em tecnologia na arte, verifica-se que há uma interdependência entre a época em que se vive e o momento histórico, fato esse imprescindível para perceber a importância do uso da tecnologia no contexto da arte sob uma nova perspectiva. Assim, compreende-se que sua finalidade existe de acordo com o contexto. Se foi produzida em determinada época, atenderá aos conceitos históricos, artísticos e sociais daquele período. Está ligada a um determinado tempo e esse precisará ser analisado para que, só depois, a arte também possa ser compreendida.

Há alguns séculos, por exemplo, o conceito de arte era direcionado apenas ao belo e, por isso, as criações eram padronizadas e deixavam de apresentar sua essência de forma integral no que se referia ao conteúdo histórico-crítico da produção.

Já no século XX, passou a se intensificar os movimentos artísticos, nos quais surgem as rupturas em relação ao conceito da estética anterior e a dos acadêmicos, ou seja, uma quebra com relação aos padrões tradicionais da arte.

Mais adiante, já quando a tecnologia se associou à arte, essa trouxe toda uma conjuntura de desenvolvimento no processo histórico-crítico, ou seja, desenvolveu a sua função de interagir de maneira direta em questões políticas e sociais, além de ser uma alternativa acessível às diferentes camadas sociais, o que viabilizou o contato com a arte, democratizando-a.

Destaca-se aqui também a participação de Artur Matuck na introdução e desenvolvimento da Arte Telemática no circuito artístico-cultural brasileiro. Artista multimídia, videomaker, performer, escritor e filósofo da comunicação contemporânea, Artur Matuck desenvolveu vários projetos em arte-comunicação e também vem atuando desde 1977, no Brasil, Estados Unidos e Canadá como professor, pesquisador e produtor de eventos de arte telemática (ou telearte), apresentando conferências, oficinas e projetos sobre arte e novas tecnologias, artes midiáticas, arte combinatória, direitos autorais e criação textual computacional.

Sua importância reside no caráter inovador de suas obras, que incorporou as novas tecnologias telecomunicativas e também trouxe outras propostas e reflexões, a exemplo do conceito de projeto e roteiro interativo. O potencial decorrente de sua intermediação nas novas mídias atingiu dimensões mundiais, já que propôs intercâmbios culturais via web em eventos artísticos de grande capacidade dialógica, num período anterior às redes sociais.

Esse resgate de eventos coordenados por Artur Matuck pretende caracterizá-los como registros testemunhais das mudanças decorrentes da tecnologia na arte. Deste modo, a revisão histórica de suas obras apresenta discussões relevantes para o estudo da Arte Contemporânea brasileira, como a relação homem versus máquina, o ciberespaço, a meta-autoria, a propriedade intelectual, a interatividade, a simultaneidade, entre outras.

PRESERVAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO DOS EVENTOS DE ARTE TELEMÁTICA (OU TELEARTE)

A relevância de preservar e documentar os eventos de Arte Telemática reside na sobrevivência dos objetos (obras ou eventos) através dos tempos, de seus conceitos, ideologias, ideias, representações da história ou da sociedade,

experimentações, materiais, técnicas, entre outras. É a garantia da permanência não só da obra (material), mas do intangível que está relacionado a ela, por exemplo, a interatividade ou a simultaneidade presente em muitas obras contemporâneas.

Através da conservação e da documentação a Arte Telemática, esta passa a ter a sua memória preservada, e seria, sem dúvida, através dos museus que estes procedimentos poderiam ocorrer de modo mais acessível ao público, ou seja, com maior abrangência. Ter acesso ao acervo do artista Artur Matuck, por exemplo, significa estar em contato com parte significativa da produção artística contemporânea de São Paulo.

Conservar, restaurar, documentar e divulgar este acervo, sob diversas formas, significa manter viva a memória da Arte Telemática, preservando-a e respeitando a sua historicidade.

Museus e instituições são capazes, através da divulgação, das exposições e do investimento e abertura para pesquisas científicas, de ativar este patrimônio artístico, que deve ser visto, fruído, interpretado, compreendido e apreciado, caso contrário a conservação das obras perde seu valor primordial.

Os eventos artísticos e seus registros devem ser analisados à

luz do seu contexto histórico. Desse modo, eles passam a ser vistos como elementos herdados do passado (patrimônio), capazes de estabelecer este acesso à memória, intrínseco à preservação.

No âmbito do patrimônio cultural e artístico nacional, a própria Constituição Federal, em seus artigos 215 e 216, preconiza o pleno exercício dos direitos culturais, além do incentivo e da valorização das manifestações artísticas. Fora isso, aponta para a necessidade da proteção do patrimônio cultural brasileiro e da preservação da memória e da identidade dos diferentes grupos sociais.

Diante disso, vale destacar que a Arte Contemporânea, inclusive a Arte Telemática, pertencente a esse patrimônio, deveria receber incentivos para sua preservação, haja vista a especificidade, efemeridade e variabilidade de materiais, havendo, portanto, a necessidade de uma política específica para a proteção desses acervos, assim como ações efetivas de restauração dos bens que se encontram em estado de conservação ruins ou inadequados.

Importante ressaltar, ainda, que todos os registros são documentos históricos capazes de trazer à tona, através do processo de preservação, uma melhor compreensão acerca dos modos de produção e da prática artística,

evidenciando o conhecimento adquirido pelo impulso criativo do ser humano. Além do mais, somente por meio da preservação é que os professores de Arte, por exemplo, podem ter acesso a essas obras e a toda pesquisa relacionada a elas para que, desse modo, estejam prontos para repassar esse valioso legado da Arte Contemporânea aos seus estudantes.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA NAS AULAS DE ARTE

O ser humano é criador e produtor em sua essência, sendo, em princípio, fazedor de arte. A experiência estética está presente no seu cotidiano, manifestada no momento da escolha das cores e estampas das suas roupas, na decoração de sua casa, nos desenhos que cria, e em vários outros momentos de sua vida.

Na sociedade brasileira, o ensino de arte esteve por muito tempo ligado à apreciação da beleza, reservada apenas a uma parcela diminuta da população, os mais abastados. A leitura do real, sentido por meio das manifestações artísticas, e toda intervenção do artista no seu tempo são assuntos que só depois passaram a ser discutidos dentro do ensino da Arte anos mais tarde, possibilitando mais expressão e reflexão por parte dos estudantes.

Todo indivíduo é um fazedor de arte, isso já é sabido. A infância, por exemplo, estimula a exploração do ato criador com maior liberdade e cuidado. As crianças criam códigos e mantêm suas significações atreladas à sua vontade. Já os adolescentes e os adultos tentam, através do que já tiveram contato, decifrar a linguagem: o desenho como meio de comunicação. Há imagens que possuem um significado acessível e que, sozinhas, conduzem o discurso e são facilmente decifradas. Outras necessitam que o interlocutor se prepare para recebê-las e decodificá-las. Representam pensamentos que retratam um instante do homem na História, do sujeito e da sociedade. Desvendar a trama artística possibilita um trânsito interessante por caminhos inimagináveis.

Com relação ao ensino de arte nas escolas, aplicado pelo componente curricular “Arte”, esse foi marcado por uma trajetória de acertos e erros, na busca de uma composição curricular que pudesse valorizar a produção cultural e estética dos estudantes e envolvê-los num universo rico em linguagens, sons e imagens.

Apesar do passar dos anos, é fato que a arte recebe, ainda, pouco destaque no currículo geral, resultado de um padrão preconceituoso herdado do pensamento positivista, sendo até no

campo acadêmico negligenciada em sua importância.

Durante muitos anos, as aulas de arte foram concebidas como um livre fazer ou um momento de recreação, para relaxar, como se fosse um tempo livre. Este olhar afastou a arte de outras áreas do conhecimento e sua possível articulação entre os outros componentes curriculares. Emerge, portanto, a necessidade de um outro olhar para o ensino da arte, evidenciando seu caráter formativo, com destaque à Arte Contemporânea, uma vez que essa representa o período ao qual a sociedade está inserida, ou seja, suas características aproximam-se sobremaneira da vida tanto dos professores quanto dos estudantes, que terão acesso a essas importantes produções e fazeres artísticos.

Parte-se da premissa de que o ensino da arte, desvinculado de uma visão reducionista, pode vir a desempenhar um papel humanizador, crítico e reflexivo, especialmente ao se tratar da Arte Contemporânea, que possibilitará o desencadeamento do autoconhecimento, do senso estético e da imaginação, respeitando e promovendo o potencial criativo que existe em cada ser, auxiliando na busca por uma formação integral.

A arte é, como já foi dito, única em cada cultura que se manifesta, em cada época e para cada

grupo social. Isto se deve ao fato de que ela é uma manifestação humana que contextualiza e ganha significado a partir do olhar do espectador. O artista envia uma mensagem e, por meio da interação com seu receptor, torna-se arte.

A arte existe por esta interação do homem, ou seja, é a percepção dos que contemplam a arte que a fazem arte, que lhe dão significado. A arte depende de um público, em outras palavras, o público que é obrigado a entender um objeto artístico, é o mesmo que vai decidir o que é arte e o que não é. Desse modo, o em si da obra de arte, ao qual nos referimos, não é uma imanência, é uma projeção. Somos nós que enunciamos o em si da arte, aquilo que nos objetos é, para nós, arte. (COLI, 1998, p.64).

A partir de Coli (1998), vê-se que a arte é não somente uma forma de expressão, é um processo dialógico e que depende de seu público. Destaca-se aqui, mais uma vez, para a exigência trazida pela Arte Contemporânea no tocante ao público, que passou a ser ainda mais essencial diante dos novos enfrentamentos expressivos ofertados a partir de suas produções.

Em vista disso, pode-se afirmar que as experiências artísticas contemporâneas demandam um espectador em contato e instruído acerca das formas estruturantes da linguagem visual e das maneiras de interação com o fenômeno artístico, ou seja, exige-se a interatividade entre o artista e o espectador, algo muito relevante e que enseja novos modos de pensar e ensinar arte, afastando-se de algumas práticas mais tradicionais de ensino e aprendizagem.

Os estudantes, de modo geral, absorvem instantaneamente essa linguagem, através do olhar, dos cheiros, dos sons, das texturas, das emoções, e de todos os estímulos que bombardeiam, sem permissão, e dizem coisas, induzem ideias, estão na moda, na televisão, na internet, estão no ar:

Este mundo cotidiano está cada vez mais sendo dominado pela imagem. Há uma pesquisa na França mostrando que 82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem e 55% desta aprendizagem é feita inconscientemente (BARBOSA, 2002, p. 34).

Portanto, uma educação que não garanta a alfabetização artística, proporcionando a todos os estudantes a aprendizagem da linguagem estética e artística de

modo geral, mas também contemporânea, omite uma parte do legado humano a uma grande parcela da sociedade. Ler e interpretar códigos artísticos é aproximar-se das manifestações da humanidade, dialogar com ela e abrangê-la, de modo a contribuir para uma consciência mais crítica, à liberdade de expressão e ao desenvolvimento integral do indivíduo: “a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo” (Fischer, 1971, p. 20).

Toda obra de arte é formada por um código de valores, ideias individuais ou coletivas, tentativas de revelar o espírito, de denunciar e transformar. Fazer e aprender arte, antes de tudo, é comunicar-se e conhecer o mundo, bem como a si mesmo, mostrando-se aos outros, de outras maneiras, alcançando outras dimensões do humano, abrindo diferentes portas de recepção e transmissão. O acesso à interpretação diferenciada, vivências e produções dos artistas estabelece mais um canal de leitura do mundo.

Se a criação é inerente ao ser humano, a desvinculação de uma pessoa ao aparelho escolar não anula completamente seu processo criador, especialmente nos dias atuais, com a importante colaboração da mídia: os objetos estéticos estão cada vez mais presentes na vida de todos. São propagandas originadas por obras de arte, téc-

nicas e estilos artísticos, toda uma gama de influências que cercam as pessoas.

A Arte Contemporânea sempre foi e, possivelmente, continuará sendo interação dialógica, mas, infelizmente, nem sempre foi entendida como um processo dialógico. Diante disso, faz-se necessário que esse período artístico seja aprendido, devidamente compreendido e compartilhado com todos os estudantes, de modo a enriquecer os processos de ensino a aprendizagem relacionados ao componente curricular “Arte”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da arte, como nenhum outro, é capaz de trazer aos estudantes diferentes possibilidades de interpretação do mundo e de expressão pessoal. Dessa maneira, merece destaque a Arte Telemática do artista brasileiro Artur Matuck, como exemplo de apropriação do mundo tecnológico a partir do viés artístico que, de maneira coletiva, democrática e dialógica, é capaz de dar voz a todos.

Como foi visto, muitos professores de arte não valorizam, nas escolas nas quais atuam, a riqueza e diversidade possível de ser trabalhada através do ensino da Arte Contemporânea. Essa forma de ensino, na qual se prioriza al-

guns períodos e estilos artísticos, em detrimento de outros, só afasta a arte dos estudantes, perpetuando a exclusão social, e em nada contribui para que ocorra a formação integral.

Faz-se necessário, mais do que nunca, trabalhar a arte no contexto da diversidade e da contemporaneidade, sempre contextualizando com a realidade dos estudantes, não devendo os professores confundirem a ampliação do repertório com a doutrinação artística.

É preciso também, através das aulas de arte, que as pessoas tenham a chance de se expressarem, de modo que o coletivo demarque o seu espaço, pois há forças hegemônicas que exercem fortes pressões para que prevaleça uma arte colonizadora, eurocêntrica e imperialista. O grande perigo é que essas forças não são ingênuas e não compartilham a cultura, contribuindo para a diversidade cultural, mas, ao contrário, as contaminam com referências e valores próprios de uma sociedade de consumo, de modo que não ocorra diálogo entre as culturas, mas sim contaminação.

Assim sendo, para que o ensino da arte favoreça a formação integral de todos, os professores devem, ainda, permitir a vivência prática, cultural e social, além da fruição artística, possibilitando que

novos artistas contemporâneos surjam e ganhem espaço a partir das escolas, utilizando-se de diferentes manifestações e estilos, tais como a dança urbana, a arte de rua, o grafite, a fotografia, a música, entre outros modos do fazer artístico, envolvendo ou não a tecnologia. Só assim o ensino da arte alcançará o seu espaço e será, finalmente, reconhecido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Priscila. **Arte e Mídia no Brasil: perspectivas da estética digital. ARS (USP), v. 3**, p. 52-66, 2005. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/ars/article/view/2941>>. Acesso em 20 de julho de 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

_____. (org) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. - 35. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

CARVALHO, Karin Magnavira de. **Arte Telemática no Brasil: panorama dos eventos de arte-comunicação nas décadas de 80 e 90**. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo. SP: 2012.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

DOMINGUES, Diana (org.). **A Arte no Século XXI**. São Paulo: UNESP, 1997.

FISCHER, Ernest. **A Necessidade da Arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JAMESON, Frederic (1991:1996). Vídeo. IN: **Pós-modernismo, a Lógica Cultural do Capitalismo Tardio**. Tradução de Maria Elisa Cevalasco. São Paulo: Ática, pp. 91- 118.

KAC, Eduardo. A Arte da Telepresença na Internet. In: DOMINGUES, Diana. **A Arte do Século XXI**. São Paulo, UNESP. Disponível em <www.ecac.org/kac2.html>. Acesso em 06 de junho de 2020.

LAURENTIZ, Silvia. **Imagem e (I)materialidade**. Texto apresentado no XIII encontro anual da COM-PÓS e publicado eletronicamente no CD-ROM dos anais do evento, São Paulo, 2004.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MATUCK, Artur. **O Potencial Dialógico da Televisão - Comunicação e arte na perspectiva do receptor**. São Paulo, Anna Blume e ECA-USP, 1996.

_____. **Memorial de Artur Matuck**. Memorial apresentado à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo como requerimento parcial para concurso de Livre-doscência. São Paulo 2006.

MATUCK, Artur e ANTONIO, Jorge Luis (org). **Artemídia e Cultura Digital**. São Paulo: Musa editora, 2008.

PRADO, Gilbertto. Cronologia de Experiências Artísticas nas Redes de Telecomunicações, in: **Revista Tri-Iilhas n. 6**,v. 1, Campinas: Unicamp, 1997

_____. “Experimentações Artísticas em Redes Telemáticas e Web”. IN: **Interlab: labirintos do pensamento contemporâneo**. Coord. Lucia Leão. Editora Iluminuras, São Paulo, 2002, p.115-125.

_____. **Arte Telemática: dos intercâmbios pontuais aos ambientes virtuais multiusuário**. Itaú Cultural, São Paulo, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura das Mídias**. São Paulo: Experimento, 1996.

_____. **Culturas e Artes do Pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Navegar no Ciberespaço: o perfil do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro, Record, 2009.

ZANINI, Walter. A Arte de Comunicação Telemática: a interatividade no ciberespaço. In: **ARS - Revista do departamento de Artes Plásticas ECA/USP Ano1, nº 1**. São Paulo, ECA/USP, 2003. p. 11-34.



Thaís Thomaz Bovo

Doutora e mestra em Estética e História da Arte pela Universidade de São Paulo. Historiadora, pedagoga e licenciada em Artes Visuais. Especialista em Gestão de Patrimônio e Cultura, Gestão de Educação Pública, Gestão Escolar, Arte-Educação e Conservação e Restauração de Arte Sacra. Atualmente cursa duas outras graduações: Direito e Filosofia. Atua como professora de Arte no Ensino Fundamental II e Médio, na Prefeitura de São Paulo, e também é professora universitária. Acesso ao Currículo Lattes - <http://lattes.cnpq.br/6274130539752417>. E-mail: tha_bovo@yahoo.com.br



TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

VANESSA IZIDORIO DE ARRUDA DOMINGUES

RESUMO: Os Transtornos de Aprendizagem representam uma grande dificuldade nas escolas e no cotidiano de crianças e adolescentes. Estudos comprovam que estes transtornos interferem muito durante o processo de aprendizagem, na linguagem e no rendimento escolar. Os transtornos de aprendizagem sempre aparecem associados a obstáculos nos processos psicológicos e na compreensão do uso da linguagem, que são relacionados diretamente ao sistema nervoso central. Portanto, é indispensável que professores, familiares ou pessoas que participem do cotidiano das crianças com transtornos de aprendizagens, tais como dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortográfica, estejam preparados para auxiliar dentro destas dificuldades, para que, desta forma, a criança possa alcançar seus objetivos, respeitando suas características, bem como suas necessidades. Cabe ao profissional que realizará este atendimento promover a criação de contextos educativos e pedagógicos individualizados, para que, assim, possa estimular o desenvolvimento pessoal e social dentro da realidade de cada criança.

Palavras-chave: Distúrbios. Dificuldades. Transtornos de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Quando os alunos começam a viver no sistema escolar, muitas mudanças ocorrem em suas vidas. Eles começaram a entrar em contato com pessoas fora do ambiente familiar, além de começarem a

se preparar para os estudos, também aprendem sobre novas práticas e hábitos. Tudo isso é configurado como material de leitura essencial no processo de aprendizagem e os alunos só podem aprender em um estágio mais avançado de sua educação.

O estudo sugere um método para as doenças que existem na vida de crianças que iniciam a escola. Embora isso exista na vida de todos, o impacto dessa realidade no ambiente da sala de aula ainda precisa ser analisado e estudado, pois o trabalho personalizado dos alunos pode ser observado sob outra perspectiva.

O estágio inicial é muito importante para as crianças, porque elas deixam uma vida inteira de memória. Considerando a importância dessa etapa, o estudo propõe importantes métodos para transtornos de aprendizagem, o quanto afeta a cognição e a formação social de meninos e meninas com certos tipos de deficiência, e seus princípios norteadores são alguns dos mais conhecidos de especialistas sobre este assunto.

BREVE HISTÓRICO SOBRE TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM

A dislexia é um transtorno hereditário, o que justifica o número de pessoas da mesma família com dislexia. Estudos recentes apontam que ela pode estar relacionada com a quantidade da produção de testosterona pela mãe, em uma quantidade muito grande, durante o período de gestação.

Os sintomas surgem a partir dos diferentes graus e de acordo

com a gravidade de cada um, ficando mais fácil de identificar durante a fase de alfabetização. As dificuldades mais comuns apresentadas são: dificuldade de ler, escrever e soletrar; dificuldade na compreensão de texto escrito; dificuldade de organização temporal, espacial e coordenação motora; dificuldade em identificar fonemas e associá-los às letras.

Em geral, o diagnóstico é feito por exclusão, o que torna necessário que haja uma equipe de profissionais especialistas no caso, tais como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e neurologistas. Antes de indicar que uma pessoa tem o diagnóstico de dislexia, é preciso descartar qualquer indicação de deficiência visual e auditiva, déficit de atenção, escolarização inadequada, problemas emocionais, psicológicos ou socioeconômicos que acabam interferindo na aprendizagem da criança. Ainda não se conhece uma 'cura' para a dislexia, mas o tratamento exige a participação de especialistas da área de pedagogia, fonoaudiologia, psicologia e medicina.

A criança ser disléxica não significa que ela seja menos inteligente, significa que ela possui um distúrbio que pode ser corrigido. Algumas dificuldades aparecem na alfabetização e só acontecem porque as crianças são muito pequenas e imaturas e não estão prontas para começar o processo de leitura.

ra e escrita. Por isso, é importante observar todos e quaisquer aspectos antes de afirmar um diagnóstico de dislexia, sendo necessário sempre ficar atento e, caso as dificuldades se mantenham, o ideal é encaminhar a criança para uma avaliação por profissionais especializados.

Saber que a criança tem dislexia ou algumas características do distúrbio é sempre o melhor caminho para evitar prejuízos no seu desempenho escolar. O tratamento da dislexia é um processo longo e que exige persistência.

IDENTIFICANDO O TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM

O papel da família e da escola nesse momento é de suma importância, sendo esse contato diário que os dois polos têm com o aluno, além de outros grupos, como os familiares e amigos, que ajudarão na identificação do problema.

Como os professores organizam uma rotina em sala de aula, será muito mais fácil para ele tal identificação e as sondagens realizadas, além das avaliações, também serão chaves para que isso ocorra. Caso o professor realmente perceba essa dificuldade de aprendizagem por parte do aluno, é necessário encaminhá-lo para uma avaliação com um professor

especialista na área, um psicopedagogo, por exemplo, e esse, caso constate de fato, deve solicitar uma avaliação com um profissional da área da saúde.

É indispensável que esse processo ocorra, bem como as avaliações corretas, pois permitem que muitas pessoas identifiquem o problema, livrando-se de tratamentos impróprios. As pessoas são diferentes umas das outras e, muitas vezes, o que é bom para um não será bom para o outro. Por isso, é tão importante que sejam realizadas por profissionais especialistas no assunto.

A avaliação poderá ser conduzida com uma equipe multidisciplinar, ou seja, vários profissionais de áreas distintas podem contar com professores, psicopedagogos, médicos neurologistas, médicos psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos, por exemplo. Cada um desses profissionais contribuirá, da sua maneira, para que o diagnóstico seja o mais assertivo possível e para que o tratamento seja o correto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente os transtornos de aprendizagem continuam sendo um grande desafio nas escolas, pois a demanda de crianças com dificuldades vem aumentando com frequência, o que torna necessário

se adequar às suas necessidades, envolvendo todo o grupo escolar, organizando os recursos possíveis, contando também com os demais profissionais envolvidos no contexto educacional, tais como psicólogos, psicopedagogos e todos os outros profissionais. Esses, ao interagir com estas crianças, devem sempre contar com a parceria das famílias para que todos estejam preparados a realizar uma intervenção adequada às necessidades individuais de cada criança.

O trabalho em conjunto é muito importante no desenvolvimento das crianças que, embora passem grande parte do dia na escola, necessitam da continuidade deste trabalho em casa tendo em

vista que se faz necessário a compreensão e o auxílio das famílias perante suas dificuldades. Devemos destacar que as crianças podem precisar de apoio reforçado em momentos muito precisos, tanto no percurso escolar quanto fora dele, tornando-se indispensável a relação da família com a escola e todos os outros profissionais envolvidos, o que poderá fazer toda a diferença no futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRUZ, V. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas**. Lisboa: LIDEL (2009)

GARCÍA SÁNCHEZ, Jesús-Nicasio. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**; tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.



Vanessa Izidorio de Arruda Domingues

Fez a escolha da carreira aos treze anos de idade, ingressando no CEFAM (Centro de Formação Específica e Aperfeiçoamento do Magistério). Possui três cursos de pós-graduação: em Psicopedagogia, Docência do Ensino Superior e Políticas Públicas. É professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e, atualmente, leciona em Educação Infantil com crianças de 3 a 6 anos. Atua no magistério desde 2005, da Educação Infantil à pós-graduação, e vem se aperfeiçoando gradativamente.

AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS

VENERANDA ROCHA DE CARVALHO

RESUMO: Este artigo tem por objetivo fazer uma breve revisão da literatura quanto aos estudos sobre a organização e gestão escolar a partir das reformas educacionais das duas últimas décadas, discutindo os significados de reforma e desenvolvimento, refletindo sobre suas diferentes dimensões, no contexto local e mundial. Desta forma, fez-se uma síntese das leituras, contemplando os principais objetivos dos autores e a relação estabelecida junto à conjuntura atual.

Palavras-chave: Reformas Educacionais. Políticas Públicas. Organização. Gestão.

Iniciamos esta análise com o livro intitulado O autor expõe também o objetivo do neoliberalismo para a educação é de intervir nas escolas para que essas “preparem” melhor os alunos à competitividade do mercado nacional e internacional. O que de certa forma, incute cada vez mais nos alunos e consequentemente na sociedade, os princípios do mercado, da meritocracia, da individualidade e de submissão ao trabalho.

É possível observar a análise feita por SILVA (1995), quanto à doutrina liberal faz da mídia para atingir seus objetivos. Atrelada aos grandes empresários e industriários, a mídia cumpre a função de ser a porta-voz dos interesses desses grupos de modo subliminar ao determinar as tendências, bem como, o que se acredita. Outro meio de comunicação a serviço do neoliberalismo é a informática, porém, essa, de certa forma, assegura a

contradição da autonomia de ser usada e manuseada pelo próprio povo.

De acordo, com o autor, esses mecanismos de dominação são estruturantes para garantir a perpetuação do jogo político do conservadorismo neoliberal, que fazem uma política de manipulação do afeto e do sentimento. A influência é tanta que acaba por fixar as formas como podemos pensar a sociedade e, nesse processo termina por fixar a nós próprios como sujeitos sociais (SILVA, 1995, p. 16).

Portanto, projetos alternativos de educação é de extrema importância para sairmos da lógica neoliberal centrando e buscando o apoio e a participação da população por uma pedagogia que não forme somente para o mercado, mas também para a vida. Sendo assim, a escola é um dos lugares que favorece a mudança social a partir da intervenção crítica dos professores, com envolvimento da comunidade, com discussões do cotidiano que mostre a possibilidade de atuação e de participação de todos.

Nessa mesma lógica, contudo, as estratégias do Banco Mundial, do livro “O Banco Mundial e as Políticas Educacionais” organizado por de Livia Tommasi, Mirian Ward e Sérgio Haddad (1996), apontam os pacotes propostos pelo Banco Mundial nas políticas neoli-

berais para a educação nos países em desenvolvimento.

Nota-se, que essas políticas de reformas não conseguem cumprir o seu objetivo específico de melhorar a qualidade de ensino. Tal que questão, nos leva indagar porque essas políticas não conseguem atingir objetivo e para, além disso, questionar quais são as reais implicações dessas políticas para os seus financiadores.

Os autores investigaram o primeiro documento de política para o setor educativo da década de 80, que trouxe seis mudanças fundamentais do ponto de vista do Banco Mundial que serviram como diretrizes para as políticas públicas educacionais, sendo: 1) Um notável incremento dos empréstimos para a educação; 2) Importância crescente concedida à educação de primeiro grau e mais recentemente, aos primeiros anos da educação secundária; 3) Extensão do financiamento a todas as regiões do mundo; 4) Menor importância concedida às construções escolares, o item das construções escolares, pilar tradicional dos empréstimos do BM para o setor educativo; 5) Atenção específica à educação das meninas; 6) Transição de um enfoque estreito de projeto para um amplo enfoque setorial.

É importante observar que o Banco Mundial listou os desafios

referentes à educação que os países em desenvolvimento deveriam superar. O primeiro deles seria o acesso, que o BM já considera ter alcançado no ensino de primeiro grau, em quase todos os países, só lembrando que nem sempre o acesso revolver a questão, pois não basta incluir na escola, é preciso que esta inclusão seja também na escola, de modo que este aluno não seja prejudicado no seu desenvolvimento. O segundo é a equidade, ou seja, para que exista realmente a igualdade educacional é necessário que haja políticas justas e reparadoras das desigualdades, entre os povos, seja de classe, de gênero, e voltadas também para as pessoas com deficiências e para as relações étnico-raciais existentes no mundo. O terceiro, talvez seja o mais desafiador, envolve a qualidade do ensino, que perpassa não somente a escola, mas também o serviço público e até mesmo o sentido de valor da educação, ou seja, esta não é vista como prioridade, por muitos. O quarto e último desafio é a redução da distância entre a reforma educativa e reforma das estruturas econômicas.

Vários pacotes das reformas centram na Educação Básica, segundo os organizadores, elas buscam uma forma de definir a sua capacidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa, incluindo necessidades de crianças, jovens e adul-

tos. Considera ainda, o distanciamento existente entre a reforma proposta e a reforma em ação, já que as mesmas acabam sendo executadas diferentemente de acordo com a realidade dos países que estão pondo em práticas as orientações do BM. Portanto, as reformas que são pensadas pelo BM de modo padronizado sem considerar as particularidades dos países nem sempre dão certo.

Uma forma de entender e compreender as consequências dessas políticas nas escolas passa pelo entendimento das categorias espaço-temporais que envolve a escola e as pedagogias aplicadas nas escolas. No texto “*Categorias espaço-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo*”, Julia Varela trabalha essas categorias que *são noções essenciais que regem nossa forma de pensar e de viver* (Varela, 1996, p. 73), ou seja, essas duas categorias são fundamentais no processo de compreensão do local, e da realidade que escola está inserida. As instituições educativas desempenham o papel de ajudar a categorizar o espaço e tempo, e mais que as relações sociais são extremamente importantes para a percepção dessas categorias.

Para autora, as categorias se entrelaçam e se ramificam no interior da escola, ou seja, se socializam, sendo assim, ela considera a existência de três modelos peda-

gógicos (pedagogias disciplinares, pedagogias corretivas e pedagogias psicológicas) de diferentes tempos, espaços e contextos para mostrar as diferentes formas de produção da subjetividade que expressa o poder.

Ela faz uma observação importante, que os grandes teóricos da sociologia centram seus estudos no processo de individualização, então busca responder a regulação social do espaço e do tempo, que antes era centrado no microcosmo natural, e na modernidade passa a centrar no indivíduo se distanciando cada vez mais da natureza.

O poder disciplinar é visto pela autora como uma forma pedagógica disciplinar que se firmou na premissa que vigiar é melhor do castigar. O controle estabelecido se estende às instituições no processo de domesticar, de normalizar, objetivando a moralização.

Resultado da pedagogia disciplinadora que molda o sujeito, surge à escola examinadora, que acaba atribuindo ao aluno cada vez mais a sua individualidade e responsabilidade do seu fracasso ou sucesso escolar, o que de certa forma, implica outras relações de poder.

A pedagogia corretiva ocorre mais fortemente no século XX, nos países ocidentais. Neste período

está expresso também um novo tipo de poder, que se centra no papel do Estado, na autonomia, nas lutas de classes. A educação já é obrigatória em alguns países, principalmente nos países europeus, moldando ainda, mas assim como as relações sociais, através da moralização e corrigir os hábitos dos menos privilegiados. As crianças que eram insolentes, indisciplinadas, inquietas, faladoras, turbulentas, imorais e atrasadas eram qualificadas como anormais e não precisavam de correção e não tinha acesso à escola (VARELA, 1996, p. 89).

Com a diversificação do campo escolar, outras formas de pedagogias se firmaram, sendo assim surge à pedagogia psicológica que teve sua origem na pedagogia corretiva, já que esta não conseguia lidar com as “anormalidades” de alguns alunos. Era preciso uma condição mais técnica e laboratorial, ou seja, a psicologia experimental para se obter outros resultados.

Portanto, as mudanças no processo escolar baseadas na categoria de espaço e tempo contribuíram de forma significativa para a evolução do saber e para as relações de poderes existentes no mundo. Sendo assim, a socialização escolar, se mostra de fundamental importância na aprendizagem social, que é uma construção coletiva.

As mudanças no decorrer do tempo e as transformações na sociedade vão sempre de alguma forma mudar as relações existentes, bem como, a escola e a forma de vê o mundo. No texto “A escola e a mudança” de Rui Canário (2005), aborda os conceitos de mudança, inovação e de reforma que ocorreram a partir do final dos anos 60. A inovação para ele, no campo da educação é uma estratégia moderna que visa à indústria do ensino, o que ocasionou várias reformas. Porém, a inovação é também uma saída para a educação, já que as escolas e professores que conseguem inovar a sua prática educativa proporcionam mais rendimento na aprendizagem dos alunos. O insucesso das reformas educacionais, em geral, produziu frustrações, já que eram impostas do centro para a periferia, além de ser uma estratégia de imposição que não envolvia os professores, reduzindo significativamente a autonomia dos mesmos.

Para o autor, as reformas se caracterizam primeiramente na planificação das ações de forma rigorosamente vigiada e em segundo na racionalidade da mudança para uma coisa boa. Essas são estratégias dos dominantes que privilegiam o poder dominante, ou seja, estas estão a serviço dos interesses dos poderosos. Numa forma de denúncia, Canário (2005), considera que as reformas não produzem mudanças reais, mas ape-

nas potenciais e que mesmo sem as reformas as escolas mudam, pois esta é um sistema aberto que interagem constantemente com a sociedade. O professor é tanto nas reformas educacionais como nas mudanças que ocorrem na escola sempre o destinatário das orientações. Neste universo de mudanças, as tecnologias estão cada vez mais presentes, ditando o ritmo de como as escolas e os professores têm que se adaptarem as mudanças. O que é uma inovação, porém consiste na imposição e se não tem gente preparada para tal, às tecnologias recebidas pelas escolas acabam guardadas e sem usos nas escolas.

Portanto, este processo de inovação, de mudança e reformas exigem professores submissos que estejam sempre preparados aceitar esse processo, que causa, de certa forma, uma descaracterização deste profissional na autonomia de produção de saberes, sendo que este precisa saber aproveitar e sobressair dessas reformas usando a inovação da prática educativa como meio que rompe o paradoxo do professor sem criatividade e desinteressado. Fazendo assim, uma escola realmente harmônica voltada para as mais diversas formas de aprendizagem.

Há, porém no processo organizacional da escola uma barreira que tange na burocracia, ou melhor, na contradição expressa por

essa, que teoricamente seria proporcionar um poder organizacional realizável dentro da realizada da escola, porém, nem sempre este é realizável. Sobre a questão Licínio C. Lima (2001) trata, no capítulo 2 do livro “A escola como organização educativa – Uma abordagem sociológica” que existem duas perspectivas organizacionais, sendo uma burocrática e a outra anarquia organizada. Esta segunda rompe com a noção já estabelecida de organização escolar ao propor certa autonomia a todos envolvidos na escola, sem ter que seguir regras ditadas por um chefe ou diretor. Recorde-se que o termo anarquia não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas, sobretudo outro tipo de organização – por contraste com a organização burocrática (LIMA, 2001, p. 46).

O autor considera que a ação organizacional pode apresentar funcionamento conjuntivo e disjuntivo, já que a ordem burocrática, a qual o sistema escolar já está acostumado, mostra certa conexão, enquanto a anárquica configura certa desconexão funcional. É importante ressaltar que para o autor, o poder burocrático só acontece por meio do controle, e este está presente no dia a dia da escola com vários relatórios, formulários e planejamentos que determinam a organização interna.

A burocracia de certa forma garante a aplicação das políticas

educacionais, bem como, das reformas nas escolas. A execução das políticas precisa necessariamente, da adesão do quadro geral da escola, mas se dá com padrão totalmente normativo das regras.

Outro fato importante que o autor levanta é a sobre participação na organização da escola que exprime uma nova organização para incluir dos todos num processo democrático participativo. Para ele a participação é normativa, assegurada em lei que precisa considerar o plano de ação organizacional, mas esta precisar ser realmente efetivada na escolar para se ter uma participação praticada que é classificada pelo autor por quatro critérios 1- democraticidade, 2- regulamentação, 3- envolvimento, 4- orientação, vários tipos de participação (LIMA, 2001, p. 71). Sendo eles participação direta e indireta, participação formal, não formal e informal, participação ativa, participação reservada, participação passiva, participação convergente e divergente.

Cury (2005), trabalha a gestão democrática dos sistemas de públicos de ensino assegurada na Constituição Federal no artigo 205 que busca o pleno desenvolvimento da pessoa e esta também é reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LD-BEN) nº 9.394/96, no art. 3º. Este lembra que no artigo 14 da referida lei, existem dois princípios que

devem estar nas leis estaduais e municipais: 1º) Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e, 2º) Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

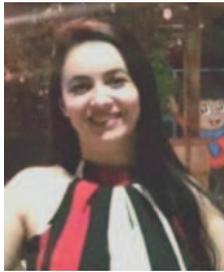
Esses dois princípios são fundamentais para garantir a gestão escolar democrática, quando realizados pelos gestores. O exercício desta prática aproxima ainda mais a escola do poder exercido pelo povo e da cidadania, ajudando na transparência e na fiscalização do poder público. Sendo assim, o projeto pedagógico cumpre a função de ser o instrumento que garantirá este processo de democratização, quando realmente feito e construído conjuntamente com os professores, gestores e comunidade escolar. Portanto, é necessário que os educadores tenham noção da importância normativa que constitui a gestão escolar e que os mesmos trabalhem para garantir a viabilidade desta na comunidade escolar.

Considerando a gama de textos e as discussões realizadas, proporcionou uma compreensão ampla da escola e as implicações das políticas neoliberais na educação, alertando aos educadores sobre a responsabilidade de fazer a diferença na escola e na administração escolar. Além do compromisso com a escola pública de qualidade, que não pode ser anulada por políticas

que favorecem única e exclusivamente o capital financeiro dos empresários da educação. A educação, como já bem dizia Anísio Teixeira, não é privilégio e sim direito, então é necessário que as lutas por este direito esteja sempre presente na nossa prática educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um olhar sociológico**. Porto Editora. Portugal, pp. 89-120, 2005.
- CURY, Carlos. R. J. Gestão democrática dos sistemas público de ensino. In OLIVEIRA, Maria. A. M. **Gestão educacional - Novos olhares, novas abordagens**. 8ª edição. Editora Vozes, Petrópolis. 2005, pp. 15-21.
- LIMA, Licínio. C. **A escola como organização educativa**. Editora Cortez, São Paulo, pp. 45-69, 2001.
- SILVA, Tomaz T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia política e na política da pedagogia, In GENTILI, Pablo, A. A. e SILVA, Tomaz, T. (Orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 2ª edição. Ed. Petrópolis: Vozes, pp. 9-29, 1995.
- TORRES, Rosa, M. Melhor a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In WARDE, Mirian. TOMMASI, Livia. HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. Editora Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, São Paulo, pp. 125-193, 1996.
- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar - Do individualismo ao narcisismo. In COSTA, Marisa V. **Escola Básica na Virada do Século Cultura, Política e Currículo**. Editora Cortez. São Paulo, pp. 25-43, 1996.



Veneranda Rocha de Carvalho

Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil. Professora da Rede Municipal de Educação de São Paulo (PMSP), São Paulo/SP.

Link: <http://lattes.cnpq.br/2379366415422723>.

Contato: carvalho.veneranda@gmail.com

Mariana Osa a menina curiosa



ENTRE OS MEUS

Março acabou
Abril se findou
Maio iniciou
E eu, em casa, estou.
O afastamento social continua sim,
Ao menos para mim.

Há quem diga ser exagero
Manter as pessoas em casa o dia inteiro,
Dizem que não há motivo para tanto
Confesso não entender.
Quantos mais precisarão morrer?
Diga-me, quantos precisaremos perder,
Para você se convencer?

Mil cairão ao teu lado
No Brasil, passaram de 7 mil,
Dez mil, à tua direita
No mundo, já foram mais de 250 mil,
Superamos o que diz a Bíblia
E ainda não vencemos essa terrível
Pandemia.

A quarentena em São Paulo
Iniciou em vinte e quatro de março,
E hoje, quarenta e um dias após
Sonhava que nossos pais e avós
Continuassem entre nós.

Desejo aos que acham exagero que, no
final
Vocês ainda tenham os teus,
Pois, infelizmente eu,
não mais estarei entre os "Entre os
Meus".

(À minha Vó, Vandete Cardoso)

J. Wilton (04/maio/2020)

PÉS

Pés descalços,
Pés no chão.
Pés que caminham firmes sem direção
em busca da razão, ignorando a
alucinação.
Pés descalços,
Pés no chão.
Pés que tropeçam no caminhar
e no caminho aprendem a andar.
Pés descalços,
Pés no chão.
Pés que passeiam na areia e se banham
no mar
na plenitude do bem estar.
Pés descalços,
Pés no chão.
Pés que brincam livres na mocidade
e saltam os obstáculos da liberdade
que se aproximam com a idade.
Pés descalços,
Pés no chão.
Pés que caminham para frente sem
tempo a perder
descalçados da vaidade que tende a
corromper.
Pés descalços,
Pés no chão.
Pés que sustentam o peso do corpo e da
alma sem distinção
nas passadas do tempo e nas batidas do
coração.

Sonia Maria Marques Capano,
professora desde 2004. Atualmente
Professora nas escolas, E.M.Villa Lobos e
Professor Caram Aparecido Gonçalves.

NOVO DE NOVO

São 6

Um novo dia amanhece
de novo

Dia frio
desesperançoso também

Talvez seja porque o Sol,
Senhor dos céus,
ainda não tenha dissipado as nuvens, a
neve...

A neve...

... a neve de novo
a nova neve que "sobre veio"
a neve caída, a neve temida
terror da menina
que do frio se abriga

Neve que queima
que teima
que reina
em países europeus
e em variados eus
seus
meus
teus

Por mais que a menina
do frio se abrigue
a neve insiste
em amedrontar essa pequenina
de novo

Sol, onde estás?

Eis que os ponteiros do relógio
insistentemente
metodicamente
marcam, a cada segundo,
as vozes do vento que voa
levando a neve do dia novo

São 7

Raios
raios de Sol
tímidos? verdade
luminosos? certeza
Calor ausente

A menina abre a janela
e, de sentinela,
sabe que por ela
o poeta espera

E, de novo,
a luz e o calor do Sol,
Senhor dos céus,
dissipam a neve
do novo dia que amanhece

Cleia Teixeira (Junho/2020)

JÁ FOI TARDE!

Quando ela decidida partiu
eu quase fiz um alarde
Mas, logo o coração consentiu,
Pensando bem, já foi tarde!

Danton Medrado,
professor na EMEF José Augusto César
Salgado, Dr.



ORGANIZAÇÃO:

Thaís Thomaz Bovo

Vilma Maria da Silva



Edições
Livro Alternativo

Revista **a EVOLUÇÃO**

www.primeiraevolucao.com.br

AUTORES(AS):

Alessandra de Almeida Borges
Alessandro Rodrigues da Costa
Ana Paula Martins
Andréa Cristina de Souza Silva
Angela Veiga Zanetti de Sylos
Daniela Mendes Ferreira
Edgleid Sales Braga Bernardo
Eliana Alves Teixeira
Fernando Henrique Silva Abreu
Iolanda Aparecida dos Santos
Iolanda Oliveira de Sousa
Juliana de Almeida Carvalho Silva
Katieanne Cristina Dos Santos Palitot
Lilian Muller da Silva
Manuel Francisco Neto
Maria das Graças de Negreiros Queiroz
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Marta de Andrade Barros
Mércia Maria Alves
Nair Dias Ramos
Normanildes Santos Rocha Ribeiro
Regina da Silva Agostinho e Renato Souza de Oliveira
Carvalho
Renata Silvério Ventura
Rita de Cássia Ferreira de Souza Siqueira
Roseli Aguilera Yoshizaki
Silvana Ruiz Barbeiro
Sueli Maria de Souza Antoniette
Tatiana Kelian Kiseleff Tabellione
Thaís Thomaz Bovo
Vanessa Izidorio de Arruda Domingues
Veneranda Rocha de Carvalho